

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do Português

A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.º CEB

Guida Manuela dos Santos Guardado

Dezembro de 2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do Português

A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.º CEB

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro

Balaus Custódio

Dezembro de 2012

Agradecimentos

Este é o momento de agradecer a todas as pessoas que me motivaram e orientaram na realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer, de forma muito especial, ao meu orientador Doutor Pedro Balaus Custódio, pela sua enorme disponibilidade e empenho em todas as fases deste estudo.

Aos meus colegas de mestrado e da Colcheia, pela amizade, e pelos momentos de boa disposição partilhados. Aos meus alunos, envolvidos neste estudo, que muito contribuíram para aumentar a minha riqueza humana e profissional.

À Albertina, pelo entusiasmo com que sempre me apoiou e encorajou em todos os momentos e por ser sempre uma referência na minha atividade pedagógica.

À minha família, especialmente à Cátia, pela paciência com que tantas vezes me ouviu e pelo apoio que sempre me deu.

Por último, não posso deixar de agradecer ao Alexandre pelos momentos em que sentiu a minha falta e pela confiança que deposita em mim.

A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.º CEB

Resumo: A aprendizagem da leitura e da escrita entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola. A instituição escolar e os docentes confrontam-se com a necessidade de implementar estratégias que provoquem no aluno uma aprendizagem relevante. Deste modo, este estudo surge em resposta a essa necessidade.

Foi realizado um estudo longitudinal de curta duração que teve por base três momentos. No primeiro momento e no terceiro foram passados questionários de forma a verificar a relação dos alunos com a escrita e a avaliar a evolução dos mesmos relativamente à consciência de melhoramento de texto. No segundo momento, a fase da experimentação, procurou-se compreender a evolução dos processos de melhoramento, analisando o tipo de modificações que os alunos operaram nos seus textos, observando como ocorre a reflexão sobre a escrita e compreendendo os processos através dos quais as crianças constroem, na interação com os seus pares, a metatextualidade.

Os resultados obtidos revelam que a criação de rotinas e o melhoramento de textos dos próprios alunos, em pequeno grupo usando uma pedagogia colaborativa, favorecem a reflexão sobre a escrita. Deste modo o melhoramento de texto realizado sistematicamente e em interação permite a aquisição de competências metalinguísticas, ou seja, desenvolve capacidades para refletir sobre a própria língua, consciencializando para os seus valores e funções.

Palavras-chave: aprendizagem, escrita, melhoramento de texto.

The Learning of Writing: text improvement at elementary school

Abstract: Learning to read and to write is nowadays seen as a complex process which develops throughout one's life, both at school and beyond it. Indeed, elementary school system and teachers alike are faced with the actual need to build significant learning strategies for the student. So, basically this study comes out as a response to that need.

For this purpose, a short-term longitudinal study was carried out, mainly in three moments. At the first and third moments, questionnaires were handed out in order to test and actually check out how students relate to writing, as well as to assess their progress, regarding textual improvement awareness. However, at the second moment, actually the experiment phase, one sought to understand the development of students' improvement processes, by delving into the kinds of change students make in their texts over the course of time, following up how they reflect on their writing, and tentatively attempting to thoroughly understand the processes through which children build "metatextuality" whilst they interact with their peers.

The results show that both the setting-up of routines and the textual improvement of students' own written work enhance reflection upon writing, particularly in small groups, and by one's use of collaborative tutorship. In a nutshell, systematic and interactive text improvement allows students to acquire metalinguistic skills, in other words, it develops students' abilities to reflect upon their own language, thus raising their awareness for its functional use and worth.

Keywords: learning, writing, text improvement.

Sumário

Lista de Siglas e Abreviaturas.....	XIII
Lista de Quadros	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico	7
1. Clarificação de conceitos	9
1.1. Competências	9
1.2. Aprendizagem	11
1.3. Estratégia	13
1.4. Escrita	15
1.5. Competência de escrita.....	17
1.5.1. Registo escrito.....	18
1.5.2. Complexidade do processo e competências de escrita.....	18
1.5.3. Competências gráficas	19
1.5.4. Competências ortográficas.....	20
1.5.5. Competências compositivas.....	21
1.6. Metatextualidade	21
1.7. Melhoramento de texto.....	22
2. Construção social das aprendizagens.....	23
2.1. Aprender em interação	23
2.2. Aprendizagem cooperativa.....	25
3. Abordagem textual.....	27
3.1. O texto como construção dialógica	27
3.2. Condições para a construção do texto	28
4. Aprendizagem dos processos de escrita.....	31
4.1. A aquisição da escrita.....	31

4.2.	Da redação ao texto	34
4.3.	Escrever para comunicar	36
5.	A reflexão sobre a escrita e o melhoramento de texto	38
5.1.	Contextos escolares favoráveis à reflexão da escrita.....	38
5.2.	Produção de escrita.....	39
5.3.	O papel do professor.....	40
CAPÍTULO II – Estudo Empírico		43
1.	Âmbito do estudo.....	45
2.	Objetivos	45
3.	Metodologia	47
3.1.	Tipo de estudo	47
3.2.	Contexto e amostra	48
3.3.	Contexto da recolha de dados	49
3.4.	A amostra.....	49
3.5.	Instrumentos e procedimentos	50
3.5.1.	Primeiro momento	51
3.5.2.	Segundo momento.....	54
3.5.3.	Terceiro momento	57
4.	Análise de dados	58
4.1.	Nível de consciência do processo de melhoramento	58
4.2.	Tarefa de melhoramento de texto	61
4.2.1.	Modificações operadas nos textos.....	61
5.	Apresentação dos resultados	65
5.1.	Evolução da consciência da tarefa de melhoramento de texto .	65
5.1.1.	A relação do aluno com a escrita	66
5.1.2.	A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto.....	68
5.1.3.	A importância do melhoramento de texto na aprendizagem... ..	70
5.1.4.	A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto.....	72

5.2.	Análise das modificações textuais.....	74
5.2.1.	Melhoramento de texto do aluno A1.....	74
5.2.2.	Melhoramento de texto do aluno A2.....	77
5.2.3.	Melhoramento do texto do aluno A3	79
5.2.4.	Melhoramento do texto do aluno A4	81
5.2.5.	Melhoramento do texto do aluno A5	83
5.2.6.	Melhoramento do texto do aluno A6	85
5.2.7.	Melhoramento do texto do aluno A7	87
5.2.8.	Melhoramento do texto do aluno A8	89
5.2.9.	Melhoramento do texto do aluno A9	91
6.	Discussão dos resultados	93
6.1.	Evolução das competências de melhoramento de texto	93
6.2.	Aprender em interação	97
7.	Conclusão.....	99
8.	Bibliografia	102
	Anexos	107

Lista de Siglas e Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Lista de Quadros

Quadro I - Idades dos alunos.....	48
Quadro II - Género dos alunos	48
Quadro III - A relação do aluno com a escrita I.....	66
Quadro IV - A relação do aluno com a escrita II	66
Quadro V - A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto I	68
Quadro VI - A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto II.....	69
Quadro VII - A importância do melhoramento de texto na aprendizagem I	70
Quadro VIII - A importância do melhoramento de texto na aprendizagem II.....	70
Quadro IX - A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto I	72
Quadro X - A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto II.....	73
Quadro XI - Classificação das modificações do aluno A1	75
Quadro XII - Classificação das modificações do aluno A2.....	77
Quadro XIII - Classificação das modificações do aluno A3.....	79
Quadro XIV - Classificação das modificações do aluno A4.....	81
Quadro XV - Classificação das modificações do aluno A5.....	83
Quadro XVI - Classificação das modificações do aluno A6.....	85
Quadro XVII - Classificação das modificações do aluno A7	87
Quadro XVIII - Classificação das modificações do aluno A8.....	89
Quadro XIX - Classificação das modificações do aluno A9.....	91

Lista de Gráficos

Gráfico I - A relação do aluno com a escrita.....	67
Gráfico II - A consciência que o aluno tem do que é o melhoramento de texto.....	69
Gráfico III - A importância do melhoramento de texto na aprendizagem	71
Gráfico IV - A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto.....	73
Gráfico V - Modificações a nível textual, aluno A1	76
Gráfico VI - Modificações a nível linguístico, aluno A1	76
Gráfico VII - Tipo de operações, aluno A1	76
Gráfico VIII - Modificações a nível textual, aluno A2	78
Gráfico IX - Modificações a nível linguístico, aluno A2.....	78
Gráfico X - Tipo de operações, aluno A2	78
Gráfico XI - Modificações a nível textual, aluno A3	80
Gráfico XII - Modificações a nível linguístico, aluno A3.....	80
Gráfico XIII - Tipo de operações, aluno A3	80
Gráfico XIV - Modificações a nível textual, aluno A4	82
Gráfico XV - Modificações a nível linguístico, aluno A4	82
Gráfico XVI - Tipo de operações, aluno A4	82
Gráfico XVII - Modificações a nível textual, aluno A5.....	84
Gráfico XVIII - Modificações a nível linguístico, aluno A5	84
Gráfico XIX - Tipo de operações, aluno A5	84
Gráfico XX - Modificações a nível textual, aluno A6	86
Gráfico XXI - Modificações a nível linguístico, aluno A6	86
Gráfico XXII - Tipo de operações, aluno A6.....	86
Gráfico XXIII - Modificações a nível textual, aluno A7	88
Gráfico XXIV - Modificações a nível linguístico, aluno A7	88
Gráfico XXV - Tipo de operações, aluno A7.....	88
Gráfico XXVI - Modificações a nível textual, aluno A8	90
Gráfico XXVII - Modificações a nível linguístico, aluno A8.....	90
Gráfico XXVIII - Tipo de operações, aluno A8.....	90
Gráfico XXIX - Modificações a nível textual, aluno A9	92
Gráfico XXX - Modificações a nível linguístico, aluno A9	92
Gráfico XXXI - Tipo de operações, aluno A9	92

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, dado o seu carácter transversal, assume grande importância em todo o processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, a capacidade de produzir textos constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade. A escola tem um papel decisivo no alargamento do conhecimento intuitivo da língua de cada criança e no desenvolvimento do conhecimento explícito, para além disso, deve tornar os alunos capazes de produzir documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. A turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos reais ou imaginados.

A aprendizagem da leitura e da escrita entende-se, hoje, como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola. Na verdade, vivemos num mundo rodeado de escrita e as crianças estabelecem permanentemente interações a partir do que já conhecem com a escrita que as rodeia. Tais interações começam muito antes da entrada para a escola (Viana & Teixeira, 2002).

Ler e escrever foram sempre consideradas competências escolares por excelência e a sua aprendizagem, uma das tarefas fundamentais na escolaridade básica. O processo de escrita pressupõe um desenvolvimento que não ocorre espontaneamente, mas que requer um ensino explícito, sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Para além disso, também se deve ter em conta as diferentes variáveis implicadas na produção textual: a situação, os objetivos, a tarefa a executar, o destinatário, as técnicas e as estratégias que envolvem os

diferentes graus de complexidade dos produtos escritos (Pereira & Azevedo, 2003).

A instituição escolar e os professores confrontam-se com a necessidade de implementar estratégias que provoquem no aluno uma aprendizagem relevante. Dado que a linguagem escrita atravessa toda a escolaridade, é importante que o trabalho da língua se desenvolva a partir de situações significativas para as crianças e para o professor, de modo a que os conteúdos programáticos possam gerar novos significados. Consideram-se situações significativas as que decorrem dos interesses e das necessidades das crianças, das perguntas e dos problemas que levantam acerca do real vivido ou imaginado, e a partir de conhecimentos que foram elaborando em interação com as pessoas e com os materiais que as rodeiam. Os novos saberes ganham sentido porque se enraízam em conhecimentos anteriores (Teberosky, 2003).

As produções dos alunos, porque representam aquilo que eles são capazes de fazer na linguagem escrita, devem constituir pontos de partida para o trabalho do professor. A tarefa de aprendizagem da leitura e da escrita só resultará se as crianças envolvidas sentirem que as matérias estão relacionadas com a realidade, com o seu meio familiar e que fazem sentido (Pessanha, 2001).

O 1.º CEB constitui uma etapa determinante em todo o percurso escolar dos alunos, uma vez que lhes faculta aprendizagens significativas essenciais ao seu crescimento pessoal e social.

Na atualidade, os processos reflexivos ganham grande importância na construção das aprendizagens, desde idades muito precoces. O melhoramento de texto permite a aquisição de competências

metalinguísticas, ou seja, desenvolve capacidades para refletir sobre a própria língua, consciencializando para os seus valores e funções. Para além disso, a reflexão desenvolvida nos alunos pode ativar a função epistémica da escrita, passando esta a ser uma ferramenta de aprendizagem na apropriação de saberes e de competências no domínio da metatextualidade. O ensino da escrita reflexiva será mais significativo quando realizado num contexto comunicativo de sala de aula e não num contexto onde a aprendizagem é somente mecânica e reprodutiva (Miras, 2000).

Há professores que se questionam sobre as suas práticas e sobre os problemas que envolvem os seus alunos (falta de motivação pela escrita, incoerência de ideias, dificuldades na sintaxe, ortografia e pontuação) e anseiam encontrar estratégias para intervir e romper com algumas técnicas mais tradicionais. Este trabalho surge nessa linha de pensamento procurando compreender a evolução da expressão escrita em situação escolar, principalmente, como é que os processos de melhoramento de texto, realizados em interação e de forma sistemática, podem contribuir para a aprendizagem e evolução dos processos de escrita dos alunos.

Relativamente a este tema, dada a sua extensão e diversidade de aplicações, procurou-se delimitar o seu âmbito, colocando as questões que servem de fio condutor a esta investigação: o aluno estabelece relação com a escrita; o aluno tem consciência do que é o melhoramento de texto; que importância tem o melhoramento de texto na aprendizagem do aluno; que conclusão fez o aluno do que é o melhoramento de texto.

No que respeita à estrutura do trabalho, este articula-se em duas partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, realizada através de

leitura, recolha e sistematização de materiais relacionados com o tema escolhido, com base numa reflexão teórica e tendo por suporte legislação e um conjunto de documentos de autores portugueses e estrangeiros.

Na segunda parte é desenvolvida uma investigação qualitativa baseada na análise do conteúdo de um questionário lançado a um grupo de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade, numa escola do ensino particular e cooperativo, já com alguma prática em torno do melhoramento de texto. O objetivo principal prende-se com a análise da consciência da tarefa de melhoramento de texto ao longo do ano. Após a análise do questionário no primeiro momento, o grupo de crianças será levado a realizar atividades de revisão, individualmente e em grupo. Neste segundo momento procura-se perceber quais as modificações realizadas pelos alunos. Este processo culminará num terceiro momento, procedendo-se novamente à análise de um questionário lançado aos alunos, igual ao do primeiro momento e com o mesmo objetivo.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

1. Clarificação de conceitos

1.1. Competências

Segundo Houaiss & Villar (2007, Tomo VI, p. 2225), competência é “*o saber linguístico inconsciente do indivíduo, graças ao qual ele é capaz de construir, reconhecer e compreender frases gramaticais na sua língua, mesmo as nunca ouvidas antes; gramática interiorizada, gramática internalizada (resulta da aplicação da sua capacidade inata para a audição da linguagem aos dados linguísticos assistemáticos ouvidos na infância).*”

De acordo com Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel (2000, p. 105) “*ter uma competência é possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido; ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado.*”

Segundo Reis (2009, p.15) no Programa de Português do Ensino Básico, entende-se por competências: “*o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem*”. Para além disso, e segundo o mesmo programa, são competências gerais, aquelas que permitem realizar atividades de todos os tipos, incluindo as atividades linguísticas.

As competências gerais dos alunos incluem:

- A competência de realização, entendida como capacidade de articular o saber e o fazer;
- A competência existencial, entendida como capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar;
- A competência de aprendizagem, entendida como capacidade para aprender o saber;
- O conhecimento declarativo, entendido como resultado da articulação da experiência enquanto fator de conhecimento implícito com a aprendizagem formal, que conduz ao conhecimento explícito.

As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As atividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção.

As competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão e expressão do oral; as competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. Mais diretamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.

1.2. Aprendizagem

A aprendizagem vem sendo estudada e sistematizada desde os povos mais antigos. Ao estudar o tema da aprendizagem, surge um problema: a questão da sua definição. É impossível uma definição precisa e abrangente de um termo tão complexo como o conceito de aprendizagem.

Segundo Leitores & Larousse (2009, p. 569), entende-se por aprendizagem *“a aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento das estruturas cognitivas. Dela resulta sempre mudança no indivíduo, que se manifesta na atitude ou/e na conduta”*. No âmbito da psicologia, segundo a mesma enciclopédia, a aprendizagem pode ser entendida como *“a aquisição de um novo comportamento que resulta de uma conexão estabelecida entre estímulo e resposta (aprendizagem por associação), como pode ser definida como a aquisição de uma nova relação que resulta de uma reorganização de percepções e pensamentos (aprendizagem cognitiva)”*. A primeira definição foi concebida pelos teóricos comportamentalistas-associativistas e a segunda pelos cognitivistas-gestaltistas.

De acordo com Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel (2000, p. 23), aprendizagem *“designa o período durante o qual uma pessoa aprende um novo saber para si e o processo pelo qual este novo saber se adquire.”* Para além disso, (p. 25) *“a aprendizagem é, então, a apropriação, por um aluno, de um saber que se pretende fazê-lo adquirir; o trabalho mental que deve efetuar para dominar este saber e qualificado de “aprendizagem”, porque exige tempo, dá a conhecer processos complexos, que não são necessariamente todos conhecidos e*

claros para o psicólogo ou para o docente, ainda há um longo caminho a percorrer, mas que também são desconhecidos pelo próprio discente.”

O processo de ensino-aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de diferentes formas, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais, que entendem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado, onde se destaca o papel do educando.

Na primeira metade do século XX, e por influência do behaviorismo, considerou-se que a aprendizagem era vista fundamentalmente como a aquisição de respostas, onde um comportamento era sempre uma resposta a um estímulo. O aluno comportava-se de uma forma pacífica, respondia a estímulos do meio exterior e era condicionado pelas recompensas e punições externas. Deste modo, o objetivo do ensino era aumentar o número de respostas corretas (Oliveira J. H., 2005).

Nas décadas de 50 e 60 a aprendizagem é definida principalmente como aquisição de conhecimentos, influenciada pela corrente cognitivista. Ao aluno cabe a função de processar a informação e ao professor cabe a função de fornecer essa mesma informação. O objetivo do ensino é o de aumentar a quantidade de conhecimentos disponíveis no aluno. Na década de 70 e 80 a corrente cognitivista prevalece ainda mais, onde o conceito de aprendizagem é visto como construção de conhecimentos e/ou de significados. Esta corrente enfatiza o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação. Deste modo, o estudo da aprendizagem é realizado em situações concretas e naturais e o aluno torna-se o construtor do seu próprio conhecimento.

Segundo Kimble (1969, citado por Oliveira, 2005) a aprendizagem é considerada como uma *“mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática”*.

Ou seja, aprender significa mudar depois de vivenciar a experiência. A aprendizagem pressupõe uma interação entre o sujeito, os seus comportamentos e o contexto de vida. Todo este processo supõe a aquisição de conhecimentos que, no homem, não se faz sem a inteligência e a memória, supondo o uso dos conhecimentos memorizados e vice-versa. Aprender é memorizar e também recordar esses conhecimentos.

1.3. Estratégia

Segundo o Instituto de Lexicologia e Lexicografia (2001, Vol. I) estratégia é o conjunto de ações consideradas como meios importantes para a conquista de alguma coisa. Deste modo, estabelecendo a ligação com a educação, as estratégias de ensino são os meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade ou tarefa, e contribuem para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, referidos no Programa de Português do Ensino Básico.

Tendo em conta que as estratégias de ensino vão ajudar os professores a atingir as metas de aprendizagem definidas, adapta-se aqui o conceito de estratégia de ensino tal como é definido por Roldão (2009, p.68): *“ A estratégia significa uma conceção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas. ”*

Segundo a mesma autora, estratégia não é sinónimo de tarefa nem de atividade, estas por sua vez é que podem ser partes constituintes da estratégia, desde que o seu uso seja orientado para dar sequência à conceção global em causa.

A atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem.

Assim, a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), no *site* do Ministério da Educação, define estratégias de ensino como *“exemplos de percursos organizados de sequências de actividades/tarefas que contribuem adequadamente para a aprendizagem visada numa determinada meta ou metas (com indicação de recursos e de formas sociais de trabalho), que visam levar os alunos a aprender e utilizar, de forma eficaz, os conteúdos curriculares respectivos”*.

1.4. Escrita

Segundo Leitores & Larousse (2009, Tomo 7, p. 2756), a escrita é a *“representação da palavra e do pensamento por meio de sinais gráficos convencionais”* e distingue três grandes tipos de escrita:

- As **escritas sintéticas** (também denominadas mitográficas), onde o sinal é a tradução de uma frase ou de um enunciado completo. A este tipo de comunicação pertencem as representações simbólicas. A forma mais comum de escrita sintética é a pictografia. Alguns estudiosos preferem designá-la de pré-escrita, na medida em que estes processos constituem uma transcrição do pensamento e não da linguagem articulada;
- As **escritas analíticas** (também designadas por ideográficas), onde o sinal representa um elemento linguístico (palavra ou morfema);
- As **escritas fonéticas** (ou fonémicas), onde os sinais constituem a representação de um som (fonema) ou de um grupo de sons (sílabas). Esta escrita é uma tomada de consciência mais avançada sobre a natureza da língua falada.

Segundo Houaiss & Villar (2007, Tomo VIII, p. 3476) entende-se por escrita o ato ou efeito de escrever ou de redigir; a representação da língua falada por meio de signos gráficos; o conjunto de signos num sistema de escrita (cuneiforme, chinesa); a forma particular de cada um dos caracteres de um determinado tipo de escrita; o código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis (escrita

ideográfica, hieroglífica, fonética), sistema de signos gráficos ou de outra maneira para representar qualquer coisa.

Este dicionário distingue vários tipos de escrita, dos quais salientam-se a:

- **Escrita alfabética** – sistema de escrita em que letras e grafemas representam os sons de determinada língua, nem sempre correspondendo exatamente ao seu inventário de fonemas; escrita fonética;
- **Escrita fonológica** – tipo de escrita alfabética ideal, em que cada fonema corresponde a uma letra;
- **Escrita ideográfica** – sistema de escrita em que cada signo (figurativo ou não) representa uma noção expressa por uma palavra;
- **Escrita silábica** – sistema de escrita fonética no qual cada signo (grafema) representa uma sílaba (consoante e vogal seguinte ou precedente).

De acordo com Reis (2009, p. 16) “*entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que provoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação de texto)*”.

Clarificar o conceito de escrita em educação só fica completo se clarificarmos também expressão escrita como um processo complexo de

produção de comunicação escrita. A expressão escrita *“é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas”* (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 30).

Segundo Grabe e Kaplan (1999, citado por Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997), as funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a ação, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para refletir, para aprender e para criar. Deste modo, o ensino da expressão escrita não se limita ao conhecimento fundamental da caligrafia e da ortografia, mas compreende processos cognitivos como o planeamento da produção escrita, a formatação linguística, o rascunho, a revisão, a correção, a reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários.

1.5. Competência de escrita

Se competência representa a aquisição de conhecimentos e de capacidades que permitem realizar ações, e a escrita representa um processo de fixação linguística que provoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação de texto), então competência de escrita é a aquisição de conhecimentos e capacidades para colocar em prática o processo de representação da língua e de comunicação.

1.5.1. Registo escrito

O registo escrito é um recurso eficaz que pode auxiliar o professor a conhecer melhor os educandos, percebendo melhor os seus progressos e possibilitando uma maior segurança no ato de avaliar. Para além disso, o mesmo possibilita ao professor rever a sua prática pedagógica no sentido de adequá-la às necessidades do educando.

Segundo Warschauer (2004), a prática do registo é importante pois permite a construção da memória compreensiva, ou seja aquela memória que não é só uma simples recordação, mas é a base para a reflexão do professor. Para além disso, o ato de escrever aquilo que é vivenciado desencadeia apropriação do conhecimento.

Por outro lado, o registo escrito também pode ser de extrema importância para o aluno, permitindo-lhe refletir, analisar, avaliar e melhorar o que escreveu anteriormente.

1.5.2. Complexidade do processo e competências de escrita

O produto escrito resulta de um processo que exige a ação de diversas competências. Para quem escreve, o processo de escrita representa um percurso complexo cheio de tomadas de decisão, de avanços e recuos na construção do texto. Mesmo para os escritores hábeis a tarefa de escrita continua a ser uma atividade complexa, como nos mostra Barbeiro & Pereira (2007).

As investigações existentes sobre o processo de escrita evidenciaram a sua grande dimensão processual. Para que surja o texto (o produto) é

necessário que se desencadeie o processo. Deste modo, o ensino-aprendizagem da escrita focalizou-se nesse processo, onde o sujeito tem de tomar decisões que não são lineares: o desenho das letras, a ortografia, a construção frásica e a organização. Mesmo antes do texto estar completo, a complexidade do processo implica desde logo a sua reformulação. Ao longo deste, o sujeito tem de conseguir manter ativas as capacidades de correção linguística, adequação de conteúdos, organização e expressão (Barbeiro, 2001).

Dadas as exigências do processo de escrita, a sua aprendizagem torna-se extensa ao longo da escolaridade. A escrita exige várias competências que são alvo de aprendizagem: competências gráficas, ortográficas e compositivas.

1.5.3. Competências gráficas

As competências gráficas asseguram a materialização da linguagem sob a forma gráfica, ou seja, estão relacionadas com a capacidade de colocar num suporte material sinais que representam a escrita. No que respeita à escrita manual, estão em causa competências relativas ao domínio cognitivo do desenho das letras e competências grafomotoras que permitem executá-lo. A criança necessita de adquirir competências em relação aos seguintes aspetos enunciados por Thoulon-Page (2001, citado por Barbeiro, 2007) o espaço (a forma como a escrita ocupa a página, por exemplo margens, distância entre as palavras, as linhas, etc.); o traço (a corrente formada pela linha de tinta, o seu débito, a sua continuidade, a sua firmeza); e a forma das letras (o movimento que dá origem ao traço).

No início da escolaridade, a criança encontra dificuldades na aquisição destas competências, mas à medida que vai progredindo a aprendizagem da vertente gráfica leva ao domínio do movimento contínuo para a escrita de palavras.

Segundo autores como Condemarín e Chadwick (1986) e Thoulon-Page (2001), referenciados por Barbeiro (2007) são enumeradas três etapas no desenvolvimento da grafia infantil: estágio pré-caligráfico (marca o início da aprendizagem, onde a criança ainda não é capaz de respeitar as exigências da caligrafia), estágio caligráfico (a criança supera as dificuldades com que se deparou na fase anterior) e estágio pós-caligráfico (situa-se depois dos 10 - 12 anos, onde a escrita ganha personalização, isto é, a forma das letras é modificada em função da exigência de velocidade para exprimir as ideias que se vão formando no pensamento).

1.5.4. Competências ortográficas

Estas competências estão relacionadas com a representação gráfica das unidades da linguagem oral. A forma escrita das palavras corresponde a uma codificação complexa, não se limitando a uma transcrição de segmentos fónicos, onde a palavra ganha uma identidade formal e assume a forma de uma norma ortográfica.

A competência ortográfica é alvo de aprendizagem na escolaridade e consiste, segundo Barbeiro (2007), na capacidade de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que o sujeito pertence. Estas normas seguem como princípio de base o

sistema alfabético, ou seja, o fonema é a unidade tomada como base para a representação escrita. No entanto, a prática deste princípio deve ter em conta regras contextuais, morfológicas e etimológicas.

1.5.5. Competências compositivas

As competências compositivas estão relacionadas com a forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto, no qual se estabelecem ligações entre as partes e o todo (Barbeiro, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007).

O processo que envolve a prática da produção textual é bastante complexo. As competências mobilizadas pela escrita não se limitam ao nível da palavra isolada, pelo contrário, quem escreve sente necessidade de combinar as palavras em frases e estas em textos para estruturar mensagens que implicam geração e seleção de conteúdos, mas também a sua organização e expressão de forma coerente e coesa (Grabe e Kaplan, 1996, citado por Barbeiro, 2007).

1.6. Metatextualidade

Segundo o Dicionário Terminológico, no *site* da DGIDC - Ministério da Educação, entende-se por metatexto um *“texto que tem como objecto de reflexão, de análise e por vezes de reescrita, outro texto, denominado prototexto, com a finalidade de elaborar um ensaio hermenêutico, um comentário, uma apreciação crítica, uma tradução, uma paródia, etc.”*

O autor Gombert (1992, citado por Spinillo & Simões, 2003) define a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que vê o texto como um objeto de análise, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de uma observação intencional e deliberada. Por outro lado, a consciência metatextual também pode ser estudada a partir de outra perspetiva, relacionada com a capacidade de um indivíduo refletir sobre a estrutura e a organização de textos de todos os géneros.

1.7. Melhoramento de texto

Houaiss & Villar (2007) definem melhoramento como um ato ou efeito de melhorar, um avanço, um progresso, um desenvolvimento.

No caso específico da escrita, o melhoramento de texto está relacionado com a revisão das produções dos alunos. Segundo Barbeiro & Pereira (2007) a componente de melhoramento processa-se através da leitura, avaliação e correção ou reformulação do que foi escrito. O alcance do melhoramento de texto depende da reflexão realizada em relação ao texto produzido e do tempo disponível. A revisão pode acontecer durante todo o processo de escrita, em articulação com a textualização, no entanto a revisão final é sempre importante e essencial, visto que será nesta fase que os alunos prestarão mais atenção aos aspetos formais e também ao conteúdo e à forma dos seus escritos.

O melhoramento de texto surge ligado à planificação inicial, mas não se encontra limitado ao plano inicial, devido ao carácter transformador do processo em causa.

Segundo Berjano (2004) pode-se dizer que, no geral, um indivíduo escreve reflexivamente quando não o faz de maneira mecânica, automatizada ou com grande impulsividade e precipitação. Escreve reflexivamente o sujeito que pensa no que quer comunicar e antes de escrever pensa no potencial leitor e no contexto daquilo que vai escrever.

2. Construção social das aprendizagens

2.1. Aprender em interação

A interação do indivíduo com a sociedade a que pertence significa uma atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas, assim como a comunicação entre pessoas que convivem entre si (Houaiss & Villar, 2007).

O desenvolvimento das aprendizagens num indivíduo é um processo gradual onde este se apropria de saberes, instrumentos e processos culturais, os domina e os utiliza de forma gradual. Este processo não se faz de forma isolada, mas sim em interação. A linguagem manifesta-se de forma diferente e com funções diversas consoante os contextos em que se desenrolam as interações, que podem ser simétricas ou assimétricas consoante a situação em que se encontram os intervenientes.

Para que exista interação é necessário que ambos os indivíduos estejam ativamente envolvidos no processo e que os seus objetivos sejam coincidentes. As interações assimétricas surgem entre indivíduos de níveis diferentes quanto ao seu estatuto social, à sua competência e ao papel assumido durante a tarefa. A assimetria é uma característica

inerente à relação professor/alunos, em virtude, por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes indivíduos, pela própria instituição escolar. Deste modo, os alunos assumem o papel de aprendizes e o professor de tutor, com o objetivo de guiar os caminhos da aprendizagem (Santana, 2007) .

Tendo em conta que o ensino é a criação de um conjunto de condições pedagógicas que facilitam a aprendizagem e o professor um tutor que ajuda os alunos neste processo, no ensino deve prevalecer a interação de modo a que este seja estimulante quer para os alunos quer para o professor. A comunicação assume o papel principal na construção social de significados através de sucessivos processos de negociação, ou seja, quando um aluno adquire um novo conhecimento constrói um significado que pode ser diferente daquele que o professor tem, devido às experiências e saberes anteriores, mas é na tentativa de compreensão do ponto de vista, um do outro, que se vai produzir a aprendizagem. Para além da dimensão da comunicação, ensinar implica criar condições favoráveis à construção social das aprendizagens, como a criação de rotinas que estruturam o trabalho e o pensamento dos alunos, e criar meios que permitam ao professor ajudar o aluno a aprender e a ultrapassar as suas dificuldades (Santana, 2007).

O processo de ensino deve ser diferenciado e para que tal aconteça o professor deve diversificar as atividades e as situações de interação, mas também deve cuidar da comunicação e da criação de canais de comunicação entre todos os elementos da turma, pois deste modo, as situações de aprendizagem em cooperação multiplicar-se-ão.

O ato de escrever não ocorre isolado, pode alargar-se e mobilizar outros contextos. A partir da escrita o sujeito pode estabelecer uma interação quando ganha uma primeira audiência, pois testa as decisões que tomou isoladamente. Deste modo, pode verificar a leitura do escrito, recolher outros pontos de vista e receber sugestões dos professores, colegas, familiares e amigos, e dependendo das circunstâncias colaboradores, assessores ou superiores hierárquicos. O estatuto destas pessoas, que interagem com o sujeito que escreve, é bastante relevante uma vez que não são apenas leitores, são também colaboradores e decisores para a aceitação e melhoramento do texto.

2.2. Aprendizagem cooperativa

De acordo com Arends (2008) é no início do século XX que a aprendizagem cooperativa surge de uma forma mais estruturada, a partir dos conhecimentos de Dewey e posteriormente de Thelen. Estes autores defendiam a organização das salas de aula e das atividades de aprendizagem dos alunos, de forma que estes viessem a atingir os resultados desejados.

Deste modo, a aprendizagem cooperativa visa uma educação em que os intervenientes envolvidos trabalhem em interação no processo de construção do conhecimento, compartilhando ideias e atingindo objetivos comuns. A concretização deste tipo de aprendizagem baseia-se na estruturação da turma de modo a permitir que os alunos trabalhem cooperativamente, onde estes podem estar organizados em grupos (Aguado, 2000). Conforme Arends (2008) este tipo de atividades

fortalecem as relações entre as pessoas, aumentam as possibilidades de sucesso escolar e influenciam a construção do sistema de valores do indivíduo.

Para além disso, a escrita colaborativa também integra uma componente de reflexão e de explicitação acerca da própria escrita, permitindo apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos e tomar decisões em conjunto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Ovejero, Jiménez, & Martin (S/D), na sociedade em que vivemos cabe às escolas assumir o papel de agente socializador, implementando atitudes mais cooperativas e menos competitivas. Para além dos conteúdos científicos a escola deve desenvolver competências e atitudes que permitam aos alunos intervir na sociedade de que fazem parte.

É neste contexto que se considera importante a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento de aprendizagens significativas de conteúdos científicos ao mesmo tempo que se estimula o desenvolvimento de competências sociais.

A aprendizagem cooperativa implica o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é cooperativo. Uma das condições básicas para que o trabalho de grupo seja cooperativo é o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os seus membros. Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos.

Consequentemente, a aprendizagem cooperativa existe quando os alunos trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem.

Cada estudante pode então conseguir alcançar os seus objetivos de aprendizagem se e só se os outros membros do grupo conseguirem alcançar os seus.

Ao utilizar esta estratégia o professor assume outros papéis, não menos importantes, como organizador, dinamizador e mediador conferindo-lhe um trabalho de menor relevo na aula pois, os alunos encontram frequentemente a solução para os seus problemas dentro do próprio grupo.

Na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir na aprendizagem dos conteúdos competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do saber.

3. Abordagem textual

3.1. O texto como construção dialógica

Os textos não se escrevem sem motivo. O que o autor escreve decorre de alguma intenção que, normalmente, pode ser identificada tendo em conta a estrutura do texto e o contexto comunicativo.

Oliveira & Neves (2001) depois de analisarem um conjunto de definições de diversos autores relativamente ao conceito de texto, salientam a sua especial função comunicativa e social. O texto é visto não apenas como uma justaposição de frases coesas e coerentes, mas também como um produto de natureza eminentemente social. Na perspetiva do ensino da

língua deve-se tornar os alunos conscientes que o discurso escrito deve ser organizado tendo em vista o seu leitor.

O sentido dos textos vai-se construindo a partir da interação entre leitores/ escritores e os textos, através do que é lido e escrito. Ao construir sentidos, os interlocutores interagem com o texto compreendendo-o a partir do conhecimento individual que possuem e das experiências trazidas de outros textos e contextos.

Leitores e escritores manipulam diferentes tipos de texto consoante o sentido que pretendem dar aos seus escritos. Figueiredo & Figueiredo (2003) organizam os diferentes tipos de texto em cinco categorias: descritivo, narrativo, explicativo-expositivo, argumentativo e conversacional. Estes diferentes tipos de texto distinguem-se pela organização global do texto, bem como pela estrutura dos seus diversos elementos. No entanto, as mesmas autoras referem que é raro um texto conter uma só tipologia, salientando que este combina sequências tipológicas diferenciadas. Neste sentido, surge por vezes a dificuldade em inscrever o discurso escrito numa única tipologia

3.2. Condições para a construção do texto

No processo de escrita realizam-se diferentes atividades que incluem a ativação de conhecimentos sobre: o tipo de texto a utilizar; a programação da forma como se vai realizar a tarefa; a realização de pesquisas e consultas; a tomada de notas; a seleção e a organização de informações; a elaboração de planos; a redação do texto; e a avaliação do que se escreveu relendo, riscando, apagando, corrigindo e reformulando.

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), estas atividades presentes no processo de escrita podem ser agrupadas segundo três componentes: planificação, textualização e revisão. No entanto, as atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo. Por exemplo, a revisão pode ser feita à medida que se vai redigindo.

Na planificação da tarefa, o aluno pode estabelecer objetivos e programar a realização da tarefa. Assim, para produzir um texto pertinente numa situação específica, antes da sua produção, uma criança deve ser capaz de identificar de forma precisa os parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar a sua produção. Nesta linha de pensamento e de acordo com Jolibert (1994) torna-se crucial que a criança planifique a sua atividade, ou seja, identifique: o destinatário e o seu estatuto; a maneira como vai enunciar o seu escrito, ou seja a que título escreve (como criança, adulto, representante dos colegas...); qual o objetivo e a intenção da sua produção textual, isto é, o que tem a dizer e o que quer dizer; que tipo de texto vai escolher e qual será o seu aspeto global e que material deve utilizar (suporte, instrumento de escrita, etc.).

Na redação do texto, ou seja, durante a textualização propriamente dita, à medida que o aluno vai escrevendo terá de dar resposta às tarefas de: explicitação de conteúdo (apresentar as ideias que foram ativadas e registadas de forma genérica); de formulação linguística (explicitar o conteúdo, tal como ele aparecerá no texto); e de articulação linguística (interligar as frases de forma a estabelecer relações de coesão linguística e de coerência lógica). Escrever um texto implica dar resposta a estas exigências, por conseguinte, a aprendizagem deverá contemplá-las (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por último, a revisão ou melhoramento de texto processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito, durante a produção e depois do texto acabado, visto que a revisão final deverá sempre assumir um papel preponderante na conclusão do texto. O melhoramento de texto pode incidir apenas sobre aspetos gráficos ou ortográficos, mas também pode alcançar aspetos como a reorganização e a reescrita de parte do mesmo, dependendo da reflexão, do tempo disponível e da existência de alternativas. O professor deverá auxiliar as crianças em cada uma das etapas de produção textual, impulsionando as operações de melhoramento e ajudando a controlar a atividade de escrita para que o aluno consiga comunicar bem as suas ideias tendo em conta a situação e o contexto (Jolibert, 1994; Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Cassany (1989, citado por Santana, 2007), a escrita de um texto exige o domínio dos subsistemas da língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) e da seleção e organização de um conjunto de elementos que se traduzem no domínio das regras de adequação, coerência e coesão de um texto.

Segundo Oliveira & Neves (2001), os princípios que devem existir quando se elabora um texto são os princípios da cooperação (comunicabilidade, partilha com o leitor), da pertinência (adequação ao contexto de enunciação e/ou do destinatário), da sinceridade (rigor da informação) e da exaustividade (riqueza do conteúdo).

4. Aprendizagem dos processos de escrita

4.1. A aquisição da escrita

A escrita é uma via de concretização da linguagem que assumiu um papel indispensável nas sociedades modernas. Estudos revelam que a aprendizagem da linguagem escrita da criança começa antes da sua entrada na escola, no entanto grande parte do percurso faz-se em contexto escolar, pois o desenvolvimento da escrita exige uma abordagem bastante estruturada, ensino próprio e intencional (Teberosky, 2003).

As competências de escrita desenvolvidas dependem da maturação dos indivíduos mas também dos processos de ensino a que são sujeitos. A forma como a escola aborda a escrita condiciona a forma como os alunos a apropriam e futuramente se relacionam com ela. Por outro lado a forma como o professor ensina está condicionada pela maneira como ele aprendeu e concebe o funcionamento mental do aluno (Bruner, 2000).

O estudo da aquisição da escrita tem adquirido uma importância crescente ao longo dos tempos. É consensual que a aprendizagem da linguagem escrita constitui um momento-chave na aprendizagem da criança (Ferreiro & Teberosky, 1999). Parece claro que, a partir do momento em que os símbolos escritos que a criança vê ao seu redor começam a fazer sentido e a ter algum significado, a criança inicia um processo de inferências e hipóteses que a aproximam cada vez mais da compreensão da natureza do código alfabético. Estas hipóteses podem ser observadas nos seus próprios rabiscos e na sua interpretação de textos

escritos. Para além disso, surgem como uma necessidade da criança de dar sentido a tudo o que observa no mundo que a rodeia.

A criança desenvolve um sistema de escrita alfabética antes de ser instruída na escola mas, muitas vezes estas descobertas são ignoradas pelos professores à entrada no primeiro ano de escolaridade. O contexto económico-social em que a criança se insere também é relevante para o desenvolvimento da mesma, uma vez que esta terá um maior desenvolvimento intelectual e domínio da língua portuguesa se desde tenra idade contactar diretamente com livros e outros produtos escritos. Nesta linha de pensamento encontram-se grandes teóricos como Piaget e Vygotsky (Azevedo, 2000).

Sendo evidente que existem fatores biológicos e socioculturais que influenciam o desenvolvimento cognitivo da criança, é relevante analisar também o modo como esta adquire a capacidade de expressão escrita.

Para Ferreira & Teberosky (1999), a maioria das crianças, com cerca de seis anos, distingue corretamente texto e desenho, sabendo que o que se pode ler contém letras. Embora algumas com menor contato com o material escrito, ainda persistam na hipótese que tanto se pode ler letras como desenhos.

Para estas autoras, o processo de construção da escrita passa por várias fases. Na primeira fase, denominada como *nível pré-silábico*, a criança reproduz traços básicos da escrita e lê aquilo que ela quis escrever, valendo a intensão. Para a criança, a escrita do nome é igual ao tamanho do objeto ou ser referido. Numa segunda fase, a criança procura combinar de várias maneiras as poucas letras que é capaz de reproduzir, pois já tem noção de que para ler coisas diferentes é preciso usar formas

diferentes. Na terceira fase, à qual corresponde o *nível silábico*, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada. Gera-se aqui um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida. Na quarta fase, *nível silábico-alfabético*, a criança começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras. Finalmente, na quinta fase, *nível alfabético*, a criança atinge o nível da escrita alfabética. Ou seja, ela compreende que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores do que a sílaba e que a palavra. A criança adquire a noção de existência de uma regra produtiva que lhe permite formar inúmeras sílabas, no entanto, a identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar algumas dificuldades ortográficas.

Segundo Kroll (citado por Carvalho, 1999) existem quatro fases no percurso de apropriação das competências da escrita pelas crianças. A primeira, denominada por *preparação*, corresponde à aquisição dos mecanismos básicos da ortografia e da motricidade; na segunda, designada por *consolidação*, surgem as primeiras tentativas de textualização embora ainda com muitas marcas do oral; na terceira etapa, a da *diferenciação*, a criança ganha automatização nos processos de composição e começa a tomar consciência da diferenciação entre escrita e oralidade; a quarta, denominada *integração*, verifica-se quando a criança controla as estruturas e os padrões de cada um dos sistemas da escrita. Assim a aquisição da escrita será o resultado de uma construção ativa, passando por várias etapas de estruturação do conhecimento, tornando-se necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita.

Para além destes estudos sobre a escrita, surgiram outros que muito contribuíram para o processo de aquisição e desenvolvimento da capacidade da escrita nas crianças, mostrando que o educando deve ser um agente na construção do seu conhecimento e não um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é apresentado.

De acordo com Azevedo (2000), para que se suscite na criança o desejo de adquirir a linguagem escrita deverá ser-lhe proporcionada a manipulação da linguagem numa dinâmica de prazer, uma vez que esta é uma aprendizagem que se realiza durante um longo período de tempo e o seu aperfeiçoamento pode ser bastante demorado. A mesma autora também defende que a transcrição da oralidade para a escrita também não se faz de um modo automático nem a aquisição do código de escrita se adquire de modo imediato. Assim, de modo a facilitar a aquisição da escrita deve-se levar a criança a tomar consciência da sua função e utilidade. A par de tudo isto é importante proporcionar à criança um ambiente onde esta queira escrever e possa aprender a escrever.

4.2. Da redação ao texto

O estilo de trabalho pedagógico exercido na escola determina o clima da aula e o tipo de relação que se estabelece entre professor e alunos. A produção de textos autênticos e significativos impõe-se como essencial para que os alunos tenham a possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade, resolvendo problemas colocados pela complexidade do texto, avançando no conhecimento da própria língua.

Segundo Azevedo (2000), é bastante vantajoso que a criança se expresse por escrito, desde muito cedo, construindo textos e compreendendo que escrever é uma atividade com significado. Deste modo, as atividades deverão ser variadas, frequentes e significativas. No entanto, é necessário percorrer um longo caminho no domínio da expressão escrita. A mesma autora defende que a escrita deve ser abordada como um processo, onde a sua prática aconteça em situações significativas de comunicação e se explore uma grande variedade de tipos de texto.

No decurso do processo de escrita são colocadas em prática diferentes atividades. Squire (1983, citado por Azevedo, 2000) distingue três fases no processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

Na fase da *planificação* do processo de escrita, onde são organizadas ideias e estabelecidos objetivos, o professor poderá ajudar as crianças a adquirir ideias, estimulando-as a fazer perguntas adequadas, e métodos de organização do texto. Surge deste modo a necessidade de trabalhar a planificação desde cedo. Após gerar ideias, estas devem ser organizadas em esquemas ou notas para que se definam os objetivos processuais e de conteúdo.

A fase da *textualização* é dedicada à redação propriamente dita. Este processo consiste num ato de comunicação, recorrendo ao uso de palavras e às suas várias combinações. Nesta fase é necessário transformar os esquemas construídos na fase da planificação, em texto. De acordo com Barbeiro & Pereira (2007), o aluno à medida que vai escrevendo tem de dar resposta às exigências de explicitação de conteúdo, formulação e articulação linguística. Deste modo, Carvalho (1999) refere que esta é uma tarefa muito exigente do ponto de vista

cognitivo, visto que envolve vários aspetos que têm de ser processados em simultâneo: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais e a organização.

A fase da *revisão* é o momento onde o aluno decide ler o que já foi escrito com o objetivo de o avaliar e, eventualmente, de o alterar ou reformular, se necessário. Para além disso, é nesta fase que se verifica se houve ou não discrepâncias no conteúdo entre o texto que se pretendia escrever na planificação e aquele que realmente se escreveu. Este processo de revisão ou melhoramento pode ocorrer em qualquer momento da produção textual e permite reformula-la, tantas vezes quanto o necessário, adequando-a à sua representação mental. Considera-se que esta fase, como a planificação, é altamente complexa uma vez que implica uma atitude reflexiva em relação ao texto, onde se pode reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho, 1999).

4.3. Escrever para comunicar

Na escola os textos escritos podem ter várias finalidades. Numa primeira instância poderão mostrar os conhecimentos que o aluno já domina e o seu conhecimento pessoal. Mas posteriormente têm finalidades diversificadas como identificar os próprios trabalhos, os livros, os cadernos; comunicar informações aos colegas; registar os termos mais importantes da matéria; aprender; refletir sobre o que sentem; e efetuar registos em diários ou crónicas para o jornal escolar; entre outras. Se

estas finalidades da escrita forem ativadas na vida escolar constituiu-se a base para a consciencialização das funções da escrita.

Esta aprendizagem deve ser feita em conjunto e aí a escrita deve desempenhar um papel ativo. Para além das várias finalidades que pode ter, quando se escreve também se deve ter consciência do destinatário ou dos destinatários do texto. Na aprendizagem da escrita feita na escola o destinatário tem uma dupla vertente: a do professor e a dos destinatários tomados como referência. No entanto, a grande maioria dos textos dos alunos raramente encontram outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola. Este processo poderá tornar a escrita um pouco descontextualizada, quando poderia atingir contextos mais vastos ainda no ensino-aprendizagem. Para a escrita dos alunos alcançar outros contextos poderá ser dirigida à própria comunidade extraescolar (Santana, 2007).

Torna-se essencial que as crianças descubram, durante a sua escolaridade, que existe um mundo da escrita, isto é, um mundo social, cultural, económico e industrial da escrita. Onde há lugar para a produção, edição e difusão de livros, revistas, jornais, entre outros. É necessário que as crianças se apercebam do percurso que um livro, uma receita, as regras de um jogo, um cartaz, etc., fizeram para chegarem até elas. É importante que tenham consciência, como leitoras mas também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas, com diversos suportes e meios técnicos.

5. A reflexão sobre a escrita e o melhoramento de texto

5.1. Contextos escolares favoráveis à reflexão da escrita

Para que a presença da escrita, na escola, possa ser aproveitada plenamente para o desenvolvimento de várias competências que mobilizem uma multiplicidade de saberes e de saberes-fazer, é necessário criar condições escolares geradoras de escrita que permitam o desenvolvimento de reflexões sobre a língua.

Permitir que a escrita potencie a aprendizagem pode passar por encorajar as crianças a falar com os seus pares e com os professores acerca dos seus escritos, criando deste modo situações significativas de escrita na sala de aula. Daí a importância de criar na escola contextos reais de comunicação, onde existam projetos de escrita com intenção comunicativa e onde a produção sistemática de escrita intencional se torne numa prática.

No processo reflexivo sobre a escrita, as crianças podem encontrar novos rumos, novas possibilidades e ideias. Deste modo, o aluno transforma o seu próprio conhecimento e encontra na escrita um instrumento de descoberta. Mas esta aprendizagem não se deve limitar a situações de produção textual, importa também instituir, no quotidiano da sala de aula, rotinas de revisão de textos dos alunos tanto em pequenos grupos como individualmente.

A estratégia de melhoramento de texto permite desenvolver a reflexão do grupo de alunos em torno de problemas reais num clima de cooperação e interajuda. Este conjunto de procedimentos, quando realizados com alguma regularidade pode ser apropriado pelos alunos (Santana, 2007).

5.2. Produção de escrita

De acordo com Jolibert (2004), saber escrever é possuir estratégias de produção de textos, ou seja, o aluno deve ter consciência e saber representar o tipo de texto a ser produzido; deve adquirir competências que permitam identificar as características e escolher o tipo de texto que convém a cada situação; deve adquirir aptidões para concretizar atividades de produção textual, tendo em conta os diferentes níveis de análise de um texto e as competências linguísticas mais gerais (sintáticas, lexicais e ortográficas).

Para formar crianças produtoras de textos, devem-se delinear objetivos de aprendizagem para além daqueles já definidos pelos programas da Língua Portuguesa. Este trabalho deve ser realizado com alguma eficácia para que se possa analisar em cada criança o que já foi construído, o que está sendo construído e o que precisa ser completamente construído, entre as competências (saber-fazer), os comportamentos (saber-ser) e os conhecimentos (saberes) indispensáveis à produção de textos. É primordial que cada criança experiencie a utilidade e as diferentes funções da escrita (comunicar, contar histórias, preservar património...), o poder de dominar a escrita (resolve conflitos; faz rir, chorar; dominar a informática...), o prazer que pode proporcionar a produção de um escrito (prazer de inventar, de construir um texto, compreender como ele funciona, de vencer as dificuldades encontradas, de progredir e terminar um texto bem apresentado).

Ou seja, é crucial desenvolver em cada criança que escrever não é sinónimo de aborrecimento, bloqueio e fracasso. Em vez disso, a escrita deve ser associada à construção de projetos realizados graças a ela (um

cartaz, um teatro para um espetáculo da escola, um livro com as produções dos alunos, o relatório de uma visita para o Diário de Turma ou para o jornal escolar, etc.).

5.3. O papel do professor

Várias investigações apontam o professor como o responsável pela criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação em ambientes comunicativos dentro e fora da sala de aula. Para além disso, tendo em conta que um dos objetivos principais da escola será o de consciencializar os alunos do funcionamento da linguagem escrita, o papel do professor será o de implementar práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos textos dos alunos, produzidos com sentido e intencionalidade social (Niza, Segura, & Mota, 2011).

De acordo com Perrenoud (1993, citado por Azevedo, 2000), o professor deve construir um saber com os alunos em vez de o transmitir, deve partilhar conhecimentos, elaborar, ou ajudar a elaborar conceitos, clarificar as estratégias, enfim deverá encontrar meios de conhecer os seus alunos e de os orientar na procura de formas de aprender, de uma forma colaborativa e sistemática.

Segundo o mesmo autor, o professor deverá apoiar-se em diferentes modelos de aprendizagem para ajudar os seus alunos a ultrapassar as suas dificuldades. Para além disso, deverá dar importância às aquisições dos alunos e envolver a turma em várias atividades propícias à aprendizagem.

Diante da produção livre das crianças, o papel do professor será o de um facilitador, alguém para o qual se apelará para uma explicação ou uma ajuda. Deve ajudar o aluno a produzir textos diversificados na sala de aula, baseados em situações reais de comunicação, para que este fique cada vez mais autónomo e apto para viver em sociedade. Para além disso deverá respeitar os registos do aluno, sem os alterar, incentivando-o a melhorá-los.

O papel da escola será o de criar um espaço agradável e seguro que possibilite à criança fazer descobertas sobre a escrita que, já vinha realizando de maneira não sistemática no seu dia-a-dia. Nesta linha de pensamento, o professor é visto como um estimulador e criador de situações de ensino-aprendizagem, que deverá desenvolver nos alunos diferentes competências que são necessárias à produção de textos.

Em muitas salas de aula ainda continua a prevalecer um ensino tradicional, no qual os professores seguem um modelo transmissivo. Este novo modelo de ensino, onde os alunos estão no centro da aprendizagem e são autores das suas aprendizagens, poderá desenvolver uma nova visão sobre a instituição escolar, na medida em que, concretizem um trabalho baseado em princípios como a vida cooperativa, a participação dos alunos na sua vida escolar e a organização do ensino através de projetos.

CAPÍTULO II – Estudo Empírico

1. Âmbito do estudo

O desenvolvimento da expressão escrita e a organização textual parecem, para muitos, tarefas bastante complexas. É relevante compreender como é que o processo de melhoramento de texto, realizado sistematicamente e em contextos comunicativos e interativos, pode contribuir para a aprendizagem dos processos de escrita, provocando a interrogação e a reflexão da língua.

Foi, essencialmente, em função destas razões e com base na revisão bibliográfica feita sobre a escrita e o melhoramento de texto que se deu continuidade a este trabalho.

Nesta parte apresenta-se um estudo realizado em três momentos. No primeiro momento procedeu-se à análise de um questionário lançado aos alunos, com o objetivo principal de aferir a consciência da tarefa de melhoramento de texto ao longo do ano. No segundo momento procurou-se perceber quais as modificações realizadas pelos alunos durante os processos de melhoramento de texto, individualmente e em grupo. No terceiro momento, procedeu-se novamente à análise de um questionário lançado aos alunos, igual ao do primeiro momento e com o mesmo objetivo.

2. Objetivos

Este estudo procura aprofundar a evolução da expressão escrita em situação escolar e o conhecimento dos processos de reflexão e revisão

pelas crianças, em contextos comunicativos de aprendizagem da escrita, realizados em coletivo na sala de aula.

São, assim, objetivos de estudo:

- Analisar a evolução da consciência do processo de melhoramento de texto, ao longo do ano letivo, em crianças do 2.º e do 4.º ano de escolaridade;
- Comparar o nível de consciência do processo de melhoramento de texto;
- Analisar as modificações realizadas pelos alunos durante os processos de melhoramento de texto do seu quotidiano.

Resolveu-se, então, formular do seguinte modo, as questões deste estudo:

- **O aluno estabelece relação com a escrita?**
- **O aluno tem consciência do que é o melhoramento de texto?**
- **Que importância tem o melhoramento de textos na aprendizagem do aluno?**
- **Que conclusão fez o aluno do que é o melhoramento de texto?**

Para o efeito procedemos às seguintes análises:

- Comparar o resultado das entrevistas realizadas aos alunos no início e no final do estudo;

- Analisar as modificações realizadas nos textos produzidos pelos alunos, e que foram objeto de trabalho individual e coletivo, para aperfeiçoamento;
- Sinalizar as operações trabalhadas nos textos.

O levantamento destas questões deve-se às inúmeras preocupações e dúvidas que se têm em relação ao tema em questão, sobretudo no que respeita à evolução da expressão escrita em situação escolar e à reflexão que os alunos fazem sobre a própria escrita.

3. Metodologia

3.1. Tipo de estudo

Trata-se de um estudo longitudinal de curta duração, cuja observação decorreu entre novembro de 2011 e junho de 2012.

Considerando o objeto da investigação e o quadro teórico e metodológico que o suporta, delineou-se o estudo em três momentos distintos mas complementares.

No primeiro momento (em novembro) e no terceiro (em junho) foram passados questionários de forma a verificar a relação dos alunos com a escrita e a avaliar a evolução dos mesmos relativamente à consciência da tarefa de melhoramento de texto. No segundo momento, a fase da experimentação, procurou-se compreender a evolução dos processos de melhoramento, analisando o tipo de modificações que os alunos operaram nos seus textos, observando como ocorre a reflexão sobre a

escrita e compreendendo os processos através dos quais as crianças constroem, na interação com os seus pares, a metatextualidade.

Pretende-se com este estudo criar momentos de reflexão e melhoramento da escrita sobre as vivências do quotidiano das crianças, de modo que estas adquiram processos de metatextualidade e se interroguem sobre o sentido dos seus escritos.

3.2. Contexto e amostra

Este estudo realizou-se na escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Colcheia, do ensino particular e cooperativo, integrada no Conservatório de Música David de Sousa da Figueira da Foz. A turma tinha nove alunos pertencentes ao 2.º e 4.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, conforme o Quadro I. Dos nove alunos, cinco são do género masculino e quatro do género feminino, veja-se Quadro II.

Quadro I - Idades dos alunos

	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos
Totais	4	0	5	0

Quadro II - Género dos alunos

	Masculino	Feminino	Totais
2.º ano	2	2	4
4.º ano	3	2	5
Totais	5	4	9

3.3. Contexto da recolha de dados

Este estudo realizou-se em contexto real, onde a escrita foi abordada numa perspetiva funcional e comunicativa. A reflexão sobre a escrita decorreu a partir das produções dos alunos.

Os dados foram recolhidos numa turma de alunos oriundos de uma escola cidadina, inseridos num meio sociocultural médio-alto. Uma grande parte dos encarregados de educação possui formação média e superior e mostram-se interessados pela vida escolar dos seus educandos, assim como em colaborar em atividades que promovam e facilitem a aquisição de competências de leitura e escrita.

Os alunos de 2.º ano tiveram a mesma professora desde o 1.º ano; no entanto os alunos de 4.º ano vieram de outras escolas públicas em diferentes momentos do seu percurso no 1.º ciclo.

3.4. A amostra

A amostra foi constituída por 9 alunos, 5 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 2.º e 4.º anos de escolaridade e não existiam alunos abrangidos pela Educação Especial. Todas as crianças frequentaram o Jardim de Infância e são de origem portuguesa.

Os alunos que iniciaram a aprendizagem da leitura e da escrita com esta professora, assim como os restantes alunos transferidos aos longos dos anos, seguiram uma metodologia de trabalho interativa e comunicativa,

mantendo um conjunto de rotinas e estratégias promotoras de textos livres e de trabalho sobre a escrita produzida como ponto de partida para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita.

Relativamente ao trabalho de escrita na sala de aula, os alunos desta turma sempre foram incentivados a escrever voluntariamente no seu caderno de escrita livre, no Diário de Turma, assim como a elaborar trabalhos para o jornal de parede coletivo. Deste modo, estes textos têm uma forte intenção comunicativa, uma vez que a turma e a restante comunidade educativa vão interagir com as produções e com os próprios autores. Este momento de interação constitui a primeira forma de melhoramento dos escritos, onde o autor pode tomar consciência do impacto que o seu texto provoca nos diferentes leitores.

Alguns destes textos produzidos pelos alunos foram objeto de trabalho individual e coletivo para aperfeiçoamento, processo que está na base da aprendizagem funcional das várias componentes da linguagem escrita.

3.5. Instrumentos e procedimentos

Após se ter definido o que se pretendia estudar, o âmbito de estudo e a metodologia a utilizar, impôs-se a procura de técnicas e procedimentos que permitissem a recolha e tratamento dos dados.

O estudo foi operacionalizado em três momentos:

3.5.1. Primeiro momento

Este momento foi a primeira situação de avaliação realizada em novembro com o objetivo de verificar a relação que cada aluno tem com a escrita, avaliar a consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto, do que aprendem com ele e se o colocam em prática.

Optou-se pela entrevista, como método de recolha de informações, porque se considerou ser a forma mais rápida e viável para atingir os objetivos anteriormente definidos. A professora, que neste estudo também assumiu funções de entrevistadora procurou, com base no lido e refletido, assumir as funções de disciplinadora do discurso, assumindo atitudes como: ouvir com interesse o que lhe era transmitido; ouvir mais do que falar; respeitar o ritmo de expressão e pausas dos entrevistados; não criar limitações, a não ser no caso de grande dispersão de respostas.

Realizaram a entrevista nove alunos, de ambos os sexos, num espaço isolado, numa das salas livres da escola, para que a entrevistadora e o entrevistado tivessem um ambiente propício ao desenrolar do encontro e respetivo registo. Após cada entrevista, registada em suporte de papel, foi concedido ao entrevistado a reprodução oral das suas respostas.

Registe-se que a entrevista carece de uma familiarização com os processos de comunicação que lhe são específicos para uma realização adequada, com o propósito da interação. Tratando-se de uma relação ativa, de um diálogo entre entrevistador e entrevistado, a entrevista entra diretamente num sistema de influências, mais ou menos explícitas que os

leva a abordar determinado tema a partir do seu próprio núcleo de interesses.

A entrevistadora procurou assumir uma atitude de serenidade e de empatia, adaptando-se às cadências rítmicas e a outras características decorrentes das personalidades dos diferentes entrevistados.

Dadas as características e objetivos deste estudo, optou-se por uma forma semiestruturada que, permitindo uma abertura às ideias e formas de expor dos entrevistados, fosse ao mesmo tempo orientada por uma listagem genérica de aspetos a serem abordados.

Nesse sentido, após as primeiras explorações bibliográficas, elaborou-se o guião da entrevista com base num guião traçado por Inácia Santana (2007), composto por treze questões (Anexo I). As questões têm como objetivo analisar as seguintes categorias:

Categoria 1: A relação do aluno com a escrita;

Categoria 2: A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto;

Categoria 3: A importância do melhoramento de textos na aprendizagem;

Categoria 4: A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto.

Após a realização de todas as entrevistas, as respostas dos alunos foram, uma por uma, transcritas para o computador, com a respetiva identificação do aluno (Anexo II). Os nove alunos são identificados com o seguinte código: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9.

Passou-se a uma leitura atenta, sublinhando, ordenando e distribuindo sentido ao conteúdo. Esta tarefa passou pelo agrupar de respostas relacionadas com as questões levantadas na descrição do estudo.

De seguida, construíram-se grelhas de análise para tentar perceber o nível de consciência da tarefa de revisão de cada aluno no início do ano letivo, com o objetivo de facilitar a apresentação da leitura dos dados (Anexo III).

Explicando mais pormenorizadamente:

A categoria 1: **A relação do aluno com a escrita**, diz respeito às questões/ subcategorias:

- Gostas de escrever?
- Achas que escreves bem?
- Escreves para quê?
- Achas que se aprende quando se escreve?
- O que é que achas que se aprende quando se escreve?

A categoria 2: **A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto**, permitiu verificar o que representava para cada aluno o melhoramento de textos e agrupou a questão:

- O que achas que é o melhoramento de textos?

A categoria 3: **A importância do melhoramento de textos na aprendizagem**, possibilitou a recolha de informações sobre a importância que os alunos dão ao melhoramento de textos, em termos de aprendizagem, e quais as aprendizagens que eles pensavam que se

desenvolviam durante esse processo. Assim nesta categoria fazem parte as seguintes questões:

- Achas que é importante fazer o melhoramento dos textos que se escrevem? Porquê?
- Achas que se aprende quando se faz o melhoramento de textos?
- O que é que achas que se aprende?

A categoria 4: **A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto** diz respeito às questões:

- Na nossa sala costumamos fazer o melhoramento de textos? Como é que fazemos?
- Costumas fazer o melhoramento dos teus textos?

3.5.2. Segundo momento

Este estudo incidiu sobre o melhoramento de textos do quotidiano, entendidos como enunciados não convencionais, ou seja, relatos de uma situação corrente ou de uma ocorrência significativa. Estes textos, normalmente, eram produzidos de modo espontâneo pelos alunos em data anterior ao dia da revisão para existir algum distanciamento em relação ao escrito.

Nesta fase foram realizadas observações mensais dos nove alunos em situação de melhoramento individual e em grupo de um dos seus textos, em dezembro/ janeiro, em fevereiro, em março, em abril e em maio.

Como o grupo de alunos era pequeno, foi possível fazer o aperfeiçoamento de texto em sessões coletivas. Ao longo deste procedimento foi importante chegar a um consenso quanto às modificações a introduzir. Todo o processo teve como base a colaboração e a negociação. Registaram-se alguns apontamentos das interações estabelecidas pela professora que, neste caso, também era a observadora.

Esta avaliação mensal consistiu no registo do texto de cada um dos alunos, bem como na recolha do enunciado inicial com as correções introduzidas e da versão final reescrita. Estas tarefas foram sofrendo algumas evoluções ao longo do processo, na tentativa de potenciar ao máximo este sistema pedagógico.

Distribuiu-se uma grelha com o texto, tal como o autor o escreveu, e com um espaço destinado ao registo dos comentários individuais. De seguida, o texto é trabalhado por todos, em conjunto. Quando os textos são mais pequenos a professora também os regista no quadro.

Inicialmente, todos os alunos de um grupo registaram os seus comentários numa única folha, no entanto surgiu a necessidade de alterar este procedimento por falta de espaço para os registos, passando cada aluno a ter uma folha individual para o registo das suas propostas de reformulação (Anexo IV).

O autor do texto leu o seu trabalho e comunicou aos colegas as correções que entretanto fez na sua folha durante o primeiro melhoramento. À medida que a leitura do texto é realizada pelo próprio autor, os colegas inscreveram-se para opinar, colocando o dedo no ar. As propostas de reformulação, feitas pelos alunos e também pela professora, debateram-se na turma até se chegar a um consenso. Discutiu-se o encadeamento das

ideias, a construção das frases e das expressões, a ortografia e a pontuação, de modo a melhorar a textualidade, de acordo com os comentários dos colegas e a opinião do próprio autor. Ao mesmo tempo, a professora registou as propostas de reformulação numa outra folha que servirá de guião à reescrita do texto.

Seguidamente, a professora, ou o aluno, reescreveu o texto, a partir das propostas de reformulação. No final de cada parágrafo, ou sempre que se justifique, os alunos liam o que já está construído, questionando o autor de modo a não se perder a coerência do texto nem o sentido do que aquele pretendia comunicar. Por fim, discutiu-se a adequação do título, quando necessário. Concluído o trabalho coletivo, o autor do texto passou a versão final para o computador.

Para facilitar a tarefa de revisão, a partir do trabalho dos primeiros textos em coletivo, foi construído com as crianças um guião com um levantamento dos procedimentos normalmente executados pela turma. Este guião ficou exposto na sala de aula para consulta por todos os elementos da turma (Anexo V). A utilização do guião tornou-se num auxiliar ao processo de revisão, uma vez que este ativava a verificação de determinados aspetos como a ortografia, a pontuação, a construção frásica e a organização do texto. A elaboração deste guião teve por base os princípios apresentados por Barbeiro & Pereira na Brochura: Dimensão da Escrita: a dimensão textual (2007). Segundo estes autores, a construção de um guião de correção com a participação dos próprios alunos *“revela-se um poderoso instrumento de consciencialização das características que o texto pode apresentar”* (Barbeiro & Pereira, O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, 2007, p. 29).

Estes textos trabalhados, e ilustrados pelos autores, integram um livro de leitura que a turma vai construindo com as produções escritas de todos os elementos da turma. Para além disso fazem parte do Diário de Turma, do jornal coletivo e de uma exposição de trabalhos na escola. Esta forma de divulgação aparece no sentido de reforçar o papel social e comunicativo da escrita.

3.5.3. Terceiro momento

Em junho foi realizada uma entrevista aos alunos que constituíram a amostra, nas mesmas circunstâncias que a realizada no primeiro momento, ou seja todas as crianças responderam a um questionário individual realizado pela professora e registado pela mesma em suporte de papel (Anexo VI). O objetivo da entrevista continuou a ser verificar a relação do aluno com a escrita e avaliar a consciência acerca, do melhoramento de texto, o que aprenderam com ele, bem como a forma como integraram esta estratégia de trabalho de texto nas suas atividades diárias.

De seguida, tal como no primeiro momento, construíram-se grelhas de análise para tentar perceber o nível de consciência da tarefa de revisão de cada aluno no final do ano letivo, com o objetivo de facilitar a apresentação da leitura dos dados (Anexo VII).

4. Análise de dados

Tendo em conta que, neste trabalho, o objetivo é realizar um estudo qualitativo, no qual se pretende analisar os resultados das entrevistas realizadas aos alunos, num contexto de melhoramento dos seus escritos, optou-se pela análise de dados, por parecer a técnica mais adequada.

O conceito de análise de dados, segundo Houaiss & Villar (2007, Tomo II, p. 581), é o “*estudo pormenorizado de cada parte de um todo, para conhecer melhor a sua natureza, as suas funções, relações, causas, etc.*”.

Esta análise é então uma etapa de uma pesquisa que não se pressupõe acabada e que não põe termo à possibilidade de novas análises.

4.1. Nível de consciência do processo de melhoramento

De modo a perceber o nível de consciência que cada aluno tinha sobre a sua relação com a escrita, a tarefa de melhoramento de texto, a sua importância em termos de aprendizagem e a identificação do melhoramento de texto como uma tarefa realizada em sala de aula, foi realizada uma análise do conteúdo das entrevistas, no primeiro e no terceiro momentos de avaliação.

Para cada uma das categorias consideradas na elaboração da entrevista foram estabelecidos quatro níveis de consciência, resultantes do discurso das crianças e tendo como base o trabalho realizado por Santana (2007), referido anteriormente.

Deste modo, para a Categoria 1: **A relação do aluno com a escrita**, estabeleceram-se os seguintes níveis:

Nível 1 – o aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função;

Nível 2 – o aluno não revela gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade;

Nível 3 – o aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade;

Nível 4 – o aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem, reconhece a sua utilidade.

Da mesma forma se procedeu para a categoria 2: **A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto**, apresentando-se os seguintes níveis:

Nível 1 – o aluno não sabe o que é o melhoramento de texto, nem para que serve, ou associa-o a outras atividades de escrita;

Nível 2 – o aluno define o melhoramento de texto através de alguns procedimentos possíveis, mas sem transmitir uma representação global da tarefa nem identificar a sua função;

Nível 3 – o aluno tem uma representação global da tarefa e da sua função, numa perspetiva de correção do que está mal;

Nível 4 – o aluno define o melhoramento de textos como uma forma de melhorar a textualidade, mostrando conhecimento de como e quando usar

estratégias particulares para aprender ou resolver problemas, numa aproximação a uma consciência metacognitiva (reflexão sobre como adquirir conhecimento).

Para a categoria 3: **A importância do melhoramento de textos na aprendizagem**, estabeleceram-se os seguintes níveis:

Nível 1 – o aluno considera que não se aprende nada;

Nível 2 – o aluno considera que se aprende, mas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende ou refere apenas um aspeto particular da escrita;

Nível 3 – o aluno refere como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico;

Nível 4 – o aluno refere a aprendizagem de aspetos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita (conhecimento autorreflexivo).

Finalmente, para a categoria 4: **A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto**, estabeleceram-se os seguintes níveis:

Nível 1 – o aluno não relaciona;

Nível 2 – o aluno estabelece alguma relação;

Nível 3 – o aluno relaciona claramente;

Nível 4 – o aluno relaciona claramente e explica como se faz.

Para facilitar a análise, elaborou-se um quadro síntese dos diferentes níveis. (Anexo VIII)

Procedeu-se à construção de grelhas de análise do primeiro momento (Anexo III) e do terceiro momento (Anexo VII), onde as respostas dos alunos foram inseridas nos diferentes níveis descritos anteriormente, permitindo deste modo, a apresentação sintética e significativa do conteúdo das entrevistas. Nestas grelhas colocaram-se todas as categorias e subcategorias do questionário e os respetivos níveis.

4.2. Tarefa de melhoramento de texto

No segundo momento, os alunos aperfeiçoaram textos do seu quotidiano e de modo a compreender quais as modificações que foram efetuadas nos seus registos, realizou-se uma análise aos seus textos na sua versão inicial e final.

4.2.1. Modificações operadas nos textos

De acordo com Fayol (1997) e Chanquoy (2001), referido por Santana (2007, p. 105), as modificações operadas nos textos classificaram-se em dois níveis: nível textual e nível linguístico.

A **nível textual**, classificaram-se as modificações em: modificações de profundidade e de superfície. Entendem-se por modificações de profundidade as que clarificam o sentido e melhoram a textualidade, e por modificações de superfície aquelas que não interferem com a textualidade. Para melhor exemplificar esta classificação, apresentam-se alguns exemplos da versão inicial e da versão revista:

- **Modificações de superfície** – Ex.: *debatião se → debatiam-se* (Anexo IX - A9)
- **Modificações de profundidade** – Ex.: (...) *depois do pequeno-almoço fui ao Porto e à noite (...) → (...) depois do pequeno-almoço fui ao Porto às compras ao El Corte Inglés, que é um centro comercial. À noite (...)* (Anexo IX – A2)

Por sua vez, no **nível linguístico**, as modificações realizadas apresentam as seguintes categorias de análise: semântica, morfossintática, de pontuação, lexical, ortográfica, formal e de grafismo.

Apresentam-se de seguida as definições de cada uma das categorias de análise, acompanhadas de alguns exemplos:

- **Semântico**: deslocação, adição, supressão ou substituição de palavras, expressões ou frases que interfiram com o sentido do texto.

Ex.: *Na escola festejo o Dia de Reis. → Na escola festejo o Dia de Rei, fazemos coroas e vamos cantar as janeiras.* (Anexo IX - A6)

- **Morfossintático**: deslocação, adição, supressão ou substituição de palavras, expressões ou frases que não interfiram com o sentido do texto, mas apenas com a estrutura gramatical dos seus elementos.

Ex.: (...) *para ver se o seu tesouro estava bem. Que era um mapa do tesouro e o tesouro. → (...) para ver se o seu tesouro e o mapa estavam bem.* (Anexo IX - A9)

- **Pontuação:** adição, supressão ou substituição de marcas de pontuação, ou ainda substituição de conetores por sinais de pontuação.

Ex.: *No sábado de manhã fui ver televisão depois do pequeno-almoço fui ao Porto (...)* → *No sábado de manhã fui ver televisão, depois do pequeno-almoço fui ao Porto (...)* (Anexo IX - A2)

- **Lexical:** Substituição de uma palavra por outra que lhe é sinónima.

Ex.: *O meu primo Michael faz snowboard (...)* → *O meu primo Michael pratica snowboard (...)* (Anexo IX - A6)

- **Ortográfico:** correção de aspetos ortográficos.

Ex.: *(...) pode-se fazer bonco de neve.* → *(...) pode-se fazer boneco de neve.* (Anexo IX - A1)

- **Formal:** pequenos ajustamentos decorrentes das convenções formais da escrita.

Ex.: *Os piratas das Terras perdidas (...)* → *Os piratas das Terras Perdidas (...)* (Anexo IX – A9)

- **Grafismo:** correção de uma letra ou de uma palavra cuja caligrafia não esteja completamente perceptível, mas que não interfere na ortografia ou no aspeto formal da palavra.

Para cada categoria de análise do nível linguístico, analisou-se o tipo de operações realizadas: adição, supressão, substituição, deslocamento e transformação. Apresentam-se de seguida as definições de cada operação e alguns exemplos:

- **Adição:** ação de juntar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação.

Ex.: *E nesse castelo uma princesa sereia.* → (...) *e nesse castelo vivia uma princesa sereia, que era muito bonita e rica.* (Anexo IX – A3)

- **Supressão:** ação de retirar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação.

Ex.: *Não se via nada mas os marujos desapareceram mas o Capitão (...)*
→ *Não se via nada, os marujos desapareceram mas o Capitão (...)*
(Anexo IX – A9)

- **Substituição:** ação de retirar uma palavra, expressão, frase ou marca de pontuação e colocar um destes elementos em seu lugar.

Ex.: *E ela estava apaixonada por ele. Ele também estava apaixonado por ela.* → *Ela estava apaixonada por ele e ele também estava apaixonado por ela (...)* (Anexo IX – A3)

- **Deslocamentos:** ação de retirar uma palavra, expressão ou frase e de a colocar noutro local do texto.

Ex.: *Dois grupos de piratas debatião se no mar (...)* → (...) *dois grupos de piratas que se debatiam no mar (...)* (Anexo IX – A9)

- **Transformação:** modificação da estrutura de uma frase, período ou parágrafo, melhorando a textualidade.

Ex.: *O clima muda no inverno, porque começa a vir mais frio.* → *O clima muda no inverno porque fica mais frio, chove, neva e cai granizo.*

(Anexo IX – A6)

Para proceder à análise das modificações operadas nos textos melhorados pelos alunos, elaborou-se uma grelha de análise, para cada aluno, onde se apresenta o texto inicial do aluno, os melhoramentos que este assinalou inicialmente, o texto final com o melhoramento em grupo, as modificações realizadas e as operações efetuadas (Anexo IX).

5. Apresentação dos resultados

5.1. Evolução da consciência da tarefa de melhoramento de texto

A relação do aluno com a escrita e a consciência da tarefa de melhoramento de texto foi aferida através da realização de uma entrevista a cada criança antes e após a recolha de dados. Cada criança, foi inquirida acerca da relação que tinha com a escrita, do que representava para si o melhoramento de texto, quais as aprendizagens que ela pensava que se desenvolviam durante esse processo e que tipo de trabalho era feito habitualmente na sala que podia corresponder a essa tarefa.

Cada resposta foi categorizada consoante o nível de consciência manifestado, assim através do somatório do número de respostas em cada nível, no primeiro e no terceiro momentos, pode-se analisar, na

globalidade, o grau de evolução relativamente a cada uma das categorias avaliadas.

5.1.1. A relação do aluno com a escrita

No que diz respeito ao estudo das entrevistas realizadas a cada criança no primeiro momento, relativamente à Categoria 1: **A relação do aluno com a escrita**, no nível 1 não se insere nenhum entrevistado. No nível 2 inserem dois: A2 e A5. No nível 3 inserem-se seis: A1, A4, A6, A7, A8, A9. No nível 4 insere-se um entrevistado: A3. Em síntese da leitura veja-se o Quadro III.

Quadro III - A relação do aluno com a escrita I

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Categoria 1: A relação do aluno com a escrita.		A2, A5 (DOIS)	A1, A4, A6, A7, A8, A9 (SEIS)	A3 (UM)

Relativamente à primeira categoria, no terceiro momento, no nível 1 e 2 não se inserem nenhum entrevistado. No nível 3 inserem-se seis: A1, A2, A4, A6, A7, A8, A9. No nível quatro inserem-se dois: A3 e A8. Em síntese de leitura veja-se o Quadro IV.

Quadro IV - A relação do aluno com a escrita II

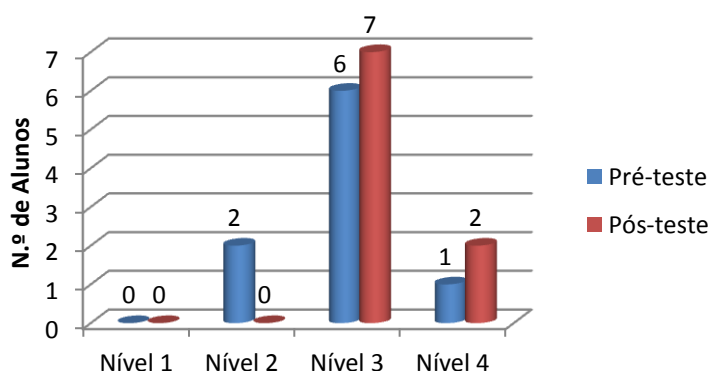
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Categoria 1: A relação do aluno com a escrita.			A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9 (SETE)	A3, A8 (DOIS)

Quanto à relação do aluno com a escrita, pode-se constatar que, do primeiro momento para o terceiro, os alunos A2 e A5 evoluíram do nível 2 para o nível 3, manifestando gosto por escrever, mas reconhecendo ainda que nem sempre escrevem bem. Continuam a reconhecer a função utilitária da escrita.

Os entrevistados A1, A4, A6, A7 e A9, do primeiro momento para o terceiro mantêm-se no nível dois, pois continuam a achar que nem sempre escrevem bem. No entanto, estes alunos reconhecem muito mais funções da escrita no terceiro momento do que consideravam antes. Inicialmente, estes alunos achavam que quando se escreve aprende-se a escrever letras, sílabas, palavras, a não dar erros, no terceiro momento já admitem que quando se escreve aprende-se a fazer a revisão, a construir frases e textos, a saber escrever melhor, frases mais completas, etc.

O entrevistado A8 passou do nível 3 para o nível 4. Enquanto anteriormente achava que escrevia bem apenas “às vezes”, no terceiro momento acha que escreve bem. O aluno A3 mantém a sua posição no nível 4. Na generalidade, no terceiro momento todos os alunos manifestam uma boa relação com a escrita.

Gráfico I - A relação do aluno com a escrita



5.1.2. A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto

Na Categoria 2: **A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto**, no primeiro momento, os entrevistados A2 e A4 encontram-se no nível 2. As respostas dos alunos A1, A3, A5, A7, A8 e A9 enquadram-se no nível 3. O entrevistado A6 é o único que demonstra uma reflexão sobre como adquirir estratégias para melhorar a textualidade, enquadrando-se no nível mais elevado, o nível 4. Em síntese de leitura veja-se o Quadro V.

Quadro V - A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto I

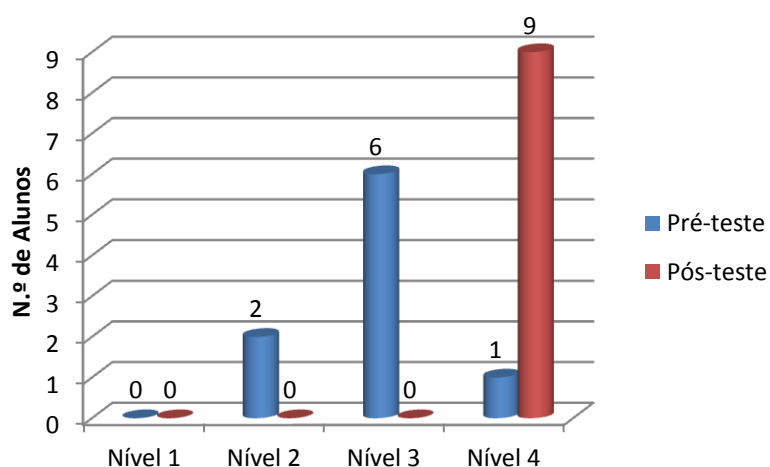
	Nível 1	Nível 2	Nível 3.	Nível 4
Categoria 2: A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto		A2, A4 (DOIS)	A1, A3, A5, A7, A8, A9 (SEIS)	A6 (UM)

No terceiro momento, os entrevistados A2 e A4 passaram do nível 2 para o nível 4. Os entrevistados A1, A3, A5, A7, A8 e A9 evoluíram do nível 3 para o nível 4 e o A6 manteve-se no nível 4. Em síntese de leitura veja-se o Quadro VI.

Quadro VI - A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto II

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Categoria 2: A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto				A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 (NOVE)

Pode-se afirmar que, a grande maioria das crianças regista uma evolução tendencial para o nível 4. Ou seja, houve uma evolução bastante acentuada no nível da representação da tarefa de melhoramento de texto, que se estendeu à generalidade dos alunos.

Gráfico II - A consciência que o aluno tem do que é o melhoramento de texto

5.1.3. A importância do melhoramento de texto na aprendizagem

Relativamente à Categoria 3: **A importância do melhoramento de texto na aprendizagem**, no primeiro momento, os alunos A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9 encontram-se no nível 2. Apenas os alunos A3 e A4 se situam no nível 3. Em síntese de leitura veja-se o Quadro VII.

Quadro VII - A importância do melhoramento de texto na aprendizagem I

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4).
Categoria 3: A importância do melhoramento de textos na aprendizagem		A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9 (SETE)	A3, A4 (DOIS)	

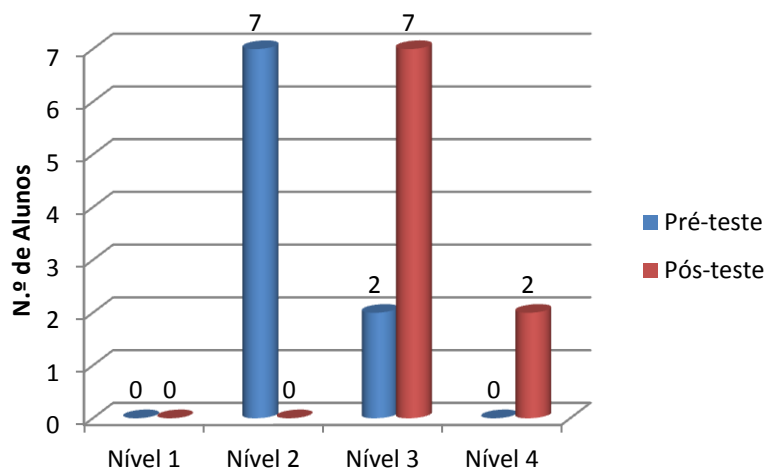
Quanto aos resultados do terceiro momento, os entrevistados A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 evoluíram do nível 2 para o nível 3. Os entrevistados A3 e A4 mantiveram-se no mesmo nível, o nível 3. Quanto aos alunos A5 e A9, passaram do nível 2 para o nível 4, mostrando um conhecimento autorreflexivo sobre a escrita. Em síntese de leitura veja-se o Quadro VIII.

Quadro VIII - A importância do melhoramento de texto na aprendizagem II

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Categoria 3: A importância do melhoramento de textos na aprendizagem			A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 (SETE)	A5, A9 (DOIS)

Nesta categoria pode-se verificar que todos os alunos reconhecem a importância do melhoramento de textos na aprendizagem, tanto no primeiro momento como no terceiro. Enquanto, inicialmente, a maioria dos entrevistados apenas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende, no terceiro momento, a maioria já se situa no nível mais à frente, pois já referem como elementos de aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de textos ou diversas componentes da escrita, o que é bastante positivo. Apenas dois alunos se aproximam de uma consciência metacognitiva sobre a escrita, podendo-se inferir que este conhecimento autorreflexivo sobre a escrita é um aspeto que necessita de bastante treino para ser adquirido.

Gráfico III - A importância do melhoramento de texto na aprendizagem



5.1.4. A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto

Na Categoria 4: **A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto**, o aluno A2 encontra-se no nível 2. Os alunos A1, A4 e A5 relacionam claramente situando-se no nível 3 e finalmente os alunos A3, A6, A7, A8 e A9 situam-se no nível 4. Estes alunos para além de relacionarem claramente o trabalho feito na sala de aula com o melhoramento de texto, explicam como o fazem. Em síntese de leitura veja-se o Quadro IX.

Quadro IX - A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto I

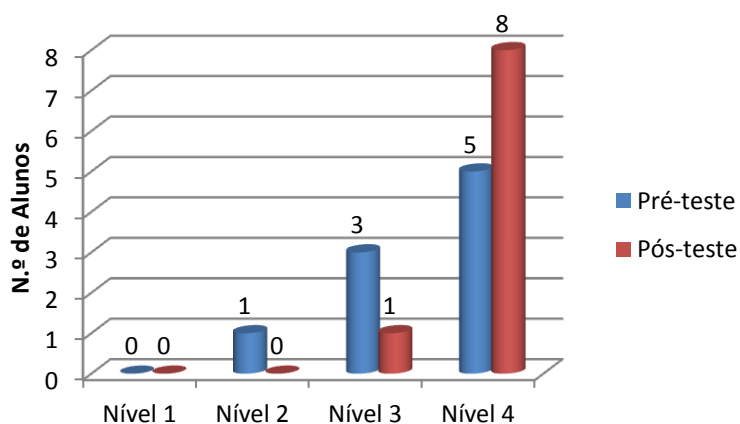
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Categoria 4: A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto		A2 (UM)	A1, A4, A5 (TRÊS)	A3, A6, A7, A8, A9 (CINCO)

No terceiro momento, apenas o aluno A1 se manteve no nível 3 enquanto os alunos A2, A4 e A5 avançam para o nível 4. Os alunos A3, A6, A7, A8 e A9 mantiveram-se no nível 4 onde estavam no primeiro momento. Em síntese de leitura veja-se o Quadro X.

Quadro X - A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto II

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Categoria 4: A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto			A1 (UM)	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 (OITO)

Pode-se constatar, através da análise do Quadro X, que se regista uma evolução tendencial do nível 2 e 3 para o nível 4 de respostas. Ou seja, podemos concluir que houve uma evolução quanto à compreensão que os alunos têm do que é o melhoramento de texto. No entanto, é de salientar que mais de metade dos alunos (cinco), fizeram esta associação já no primeiro momento, podendo-se inferir que o trabalho de melhoramento de textos já era uma prática usual do seu quotidiano.

Gráfico IV - A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto

5.2. Análise das modificações textuais

Um dos objetivos deste estudo era fazer a análise das modificações efetuadas durante os processos de melhoramento de textos produzidos pelos alunos e que foram objeto de trabalho individual e coletivo.

Depois de analisar as modificações operadas nos nove textos melhorados durante o primeiro momento, procedeu-se ao registo, em quadros, dos aperfeiçoamentos que o aluno registou individualmente e em grupo. Em cada registo, identificaram-se e compararam-se as modificações ao nível textual, ao nível linguístico e o tipo de operações realizado em cada categoria.

Durante a análise dos textos recorreu-se à codificação através do uso de cores e de números uma vez que facilitam a comparação entre versões. Os números identificam as modificações operadas ao nível textual e linguístico e a cor vermelha identifica as modificações introduzidas aquando o melhoramento coletivo. Os textos foram transcritos integralmente (Anexo IX).

5.2.1. Melhoramento de texto do aluno A1

A partir das modificações individuais do aluno A1, verifica-se que este assinalou 6 modificações de superfície, unicamente relacionadas com correções ortográficas, e 4 modificações de profundidade, ao nível semântico, todos relacionados com operações de adição.

Quanto à análise do texto melhorado em grupo, a nível textual, das 35 modificações efetuadas, 13 foram de superfície e 22 de profundidade. A nível linguístico, verificaram-se 16 modificações de tipo semântico, 10 ao nível da pontuação, 6 no domínio da ortografia e três de tipo formal. Quanto ao tipo de operações, predominam as adições, que são 14. Em menor número, registam-se 5 substituições, 3 supressões, 2 deslocamentos e 2 transformações (Anexo IX – A1).

Em síntese de leitura veja-se o quadro XI e gráficos V, VI e VII:

Quadro XI - Classificação das modificações do aluno A1

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	6	13
	Profundidade	4	22
	Total	10	35
Nível Linguístico	Semântico	4	16
	Morfossintático	0	0
	Pontuação	0	10
	Lexical	0	0
	Ortográfico	6	6
	Formal	0	3
	Grafismo	0	0
	Total	10	35
Tipo de operações	Adição	4	14
	Supressão	0	3
	Substituição	0	5
	Deslocamento	0	2
	Transformação	0	2
	Total	4	26

Gráfico V - Modificações a nível textual, aluno A1

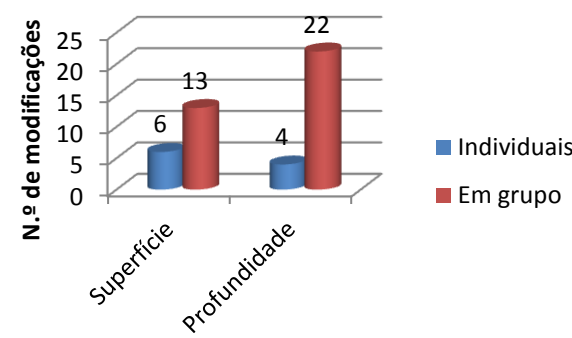


Gráfico VI - Modificações a nível linguístico, aluno A1

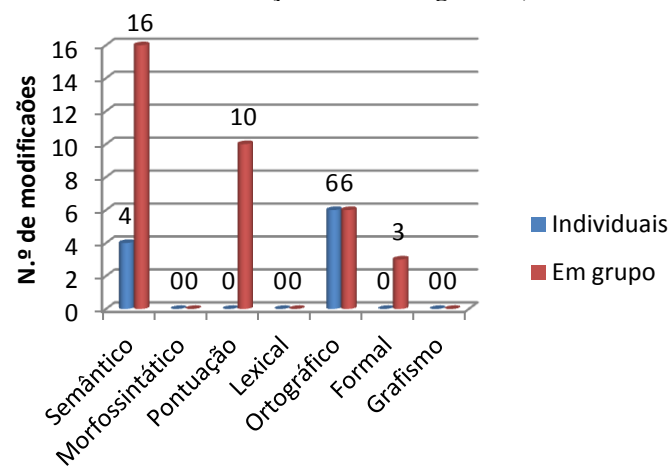
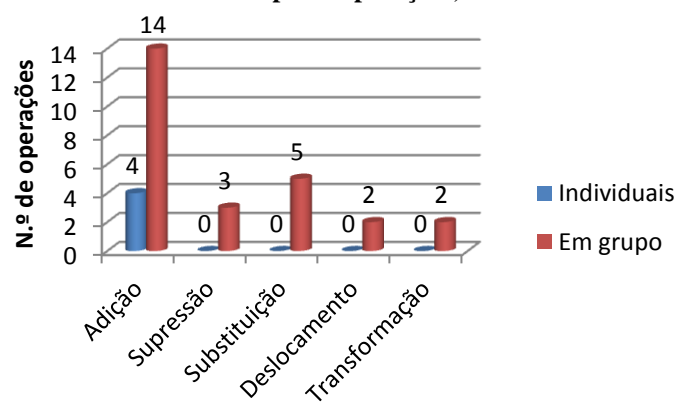


Gráfico VII - Tipo de operações, aluno A1



5.2.2. Melhoramento de texto do aluno A2

Ao analisar as modificações que o aluno A2 assinalou individualmente, verifica-se que este detetou, a nível textual, apenas 4 modificações de profundidade. Quanto ao nível linguístico, assinalou 3 modificações de nível semântico e uma a nível ortográfico. No que diz respeito ao tipo de operações, verificam-se apenas adições.

Quando se observa o produto final depois das modificações em grupo, verificam-se 7 modificações de superfície e 5 de profundidade. No nível linguístico, como se pode verificar no Quadro XII, foram registadas 4 modificações semânticas, 6 de pontuação, 1 no domínio da ortografia e 1 de pontuação. Destacam-se as modificações semânticas e de pontuação. Quanto ao tipo de operações, apenas se registam dois tipos, 9 de adição e 1 de substituição.

Quadro XII - Classificação das modificações do aluno A2

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	0	7
	Profundidade	4	5
	Total	4	12
Nível Linguístico	Semântico	3	4
	Morfossintático	0	0
	Pontuação	0	6
	Lexical	0	0
	Ortográfico	1	1
	Formal	0	1
	Grafismo	0	0
	Total	4	12
Tipo de operações	Adição	3	9
	Supressão	0	0
	Substituição	0	1
	Deslocamento	0	0
	Transformação	0	0
	Total	3	10

Gráfico VIII - Modificações a nível textual, aluno A2

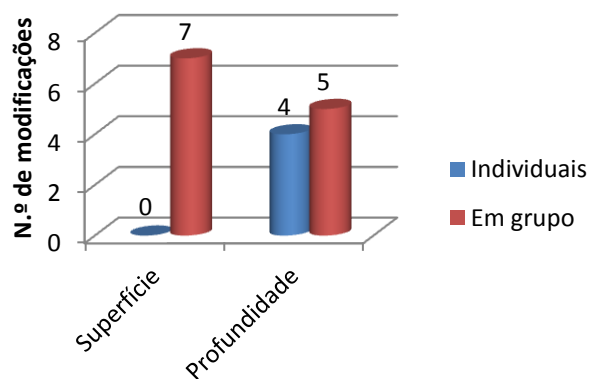


Gráfico IX - Modificações a nível linguístico, aluno A2

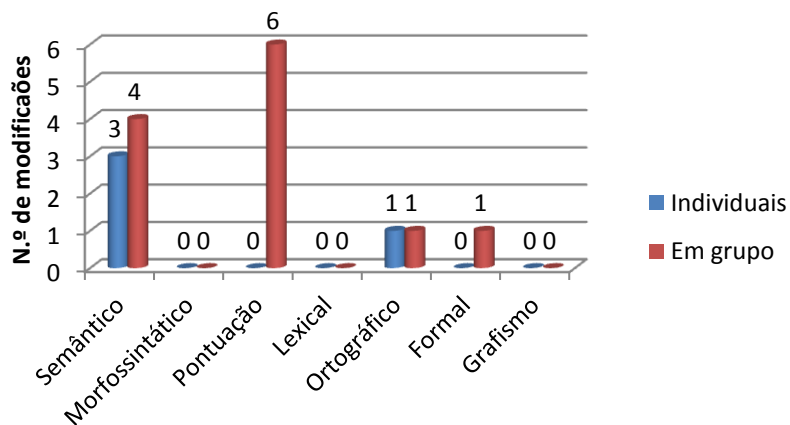
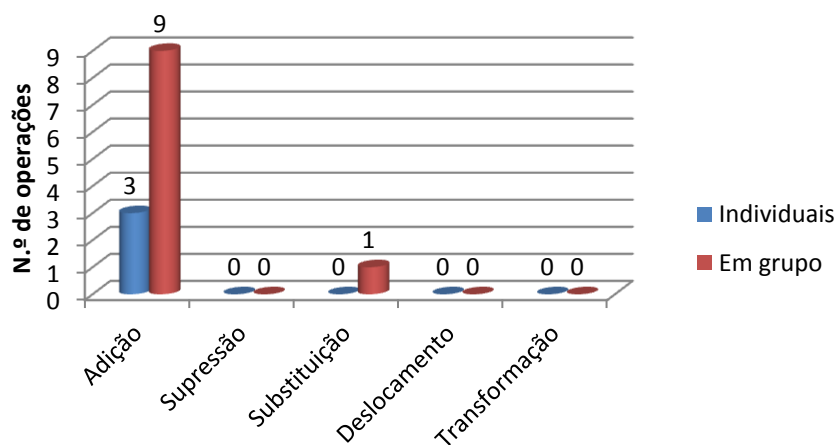


Gráfico X - Tipo de operações, aluno A2



5.2.3. Melhoramento do texto do aluno A3

Quando se observam as modificações ao nível textual que o aluno A3 fez individualmente, pode-se assinalar 1 de superfície e 3 de profundidade. No que respeita ao nível linguístico, o aluno assinalou 1 modificação do tipo semântico, 1 de pontuação e 2 ortográficas. Regista-se 1 operação de adição e outra de substituição.

Segundo o Quadro XIII, as modificações realizadas pelo grupo foram bastante superiores às modificações individuais. O grupo assinala 21 modificações de superfície e 22 de profundidade. Prevaecem as modificações a nível semântico: 11, de pontuação: 13 e ortográficas: 9. No entanto também se registam 3 do tipo morfossintático, 1 lexical e 6 formais. Relativamente ao tipo de operações, registam-se 15 adições, 10 substituições e 2 supressões, num total de 27 operações.

Quadro XIII - Classificação das modificações do aluno A3

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	1	21
	Profundidade	3	22
	Total	4	43
Nível Linguístico	Semântico	1	11
	Morfossintático	0	3
	Pontuação	1	13
	Lexical	0	1
	Ortográfico	2	9
	Formal	0	6
	Grafismo	0	0
	Total	4	43
Tipo de operações	Adição	1	15
	Supressão	0	2
	Substituição	1	10
	Deslocamento	0	0
	Transformação	0	0
	Total	2	27

Gráfico XI - Modificações a nível textual, aluno A3

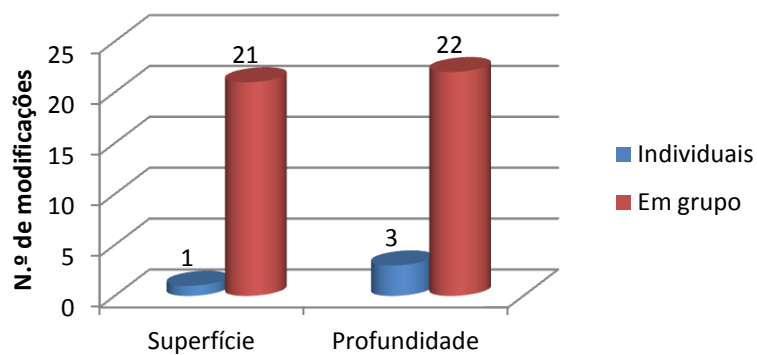


Gráfico XII - Modificações a nível linguístico, aluno A3

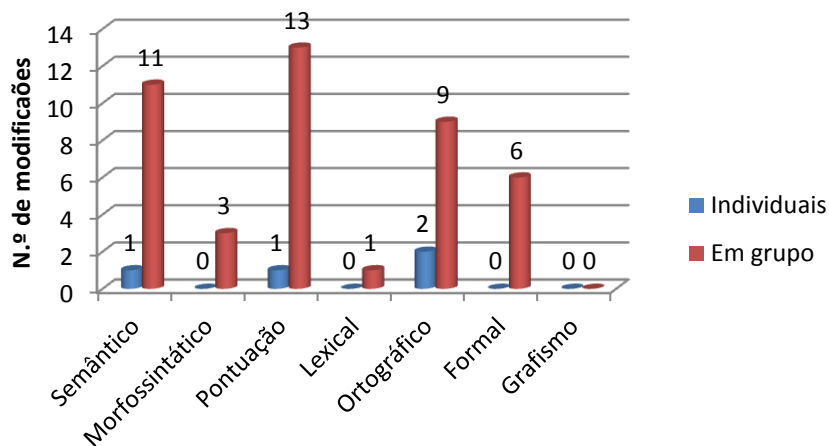
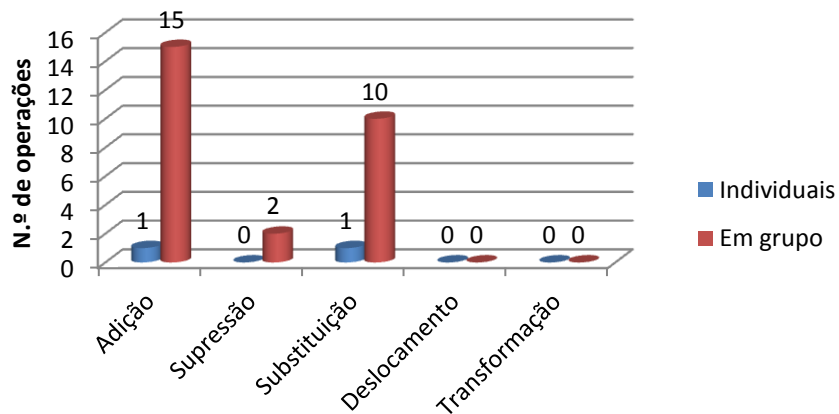


Gráfico XIII - Tipo de operações, aluno A3



5.2.4. Melhoramento do texto do aluno A4

A partir das modificações individuais do aluno A4 verifica-se que este assinalou 1 modificação individual, relacionada com o domínio da ortografia e 5 de profundidade, todas relacionadas com o nível semântico. Relativamente ao tipo de operações, o aluno apenas assinala operações de adição.

Quanto às modificações de nível textual operadas em grupo, destacam-se as de profundidade com 22 alterações, em relação às 9 de superfície. Relativamente ao nível linguístico, a maioria das modificações são em relação à pontuação, com 15 adições e substituições. Para além disso, registam-se mais 9 modificações do tipo semântico, 4 morfossintáticas, 2 ortográficas e 1 formal. No que diz respeito ao tipo de operações, verificam-se 25 adições e 3 substituições.

Quadro XIV - Classificação das modificações do aluno A4

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	1	9
	Profundidade	5	22
	Total	6	31
Nível Linguístico	Semântico	5	9
	Morfossintático	0	4
	Pontuação	0	15
	Lexical	0	0
	Ortográfico	1	2
	Formal	0	1
	Grafismo	0	0
	Total	6	31
Tipo de operações	Adição	5	25
	Supressão	0	0
	Substituição	0	3
	Deslocamento	0	0
	Transformação	0	0
	Total	5	28

Gráfico XIV - Modificações a nível textual, aluno A4

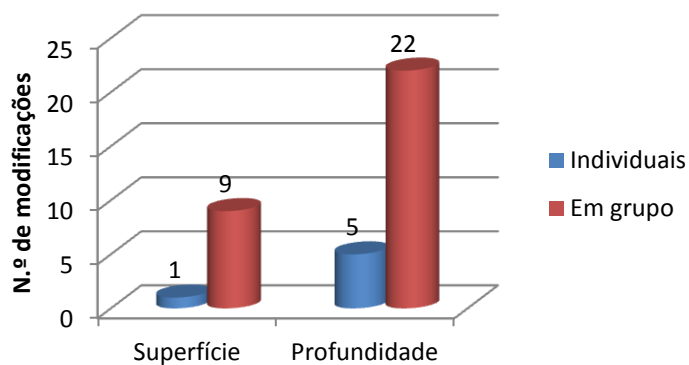


Gráfico XV - Modificações a nível linguístico, aluno A4

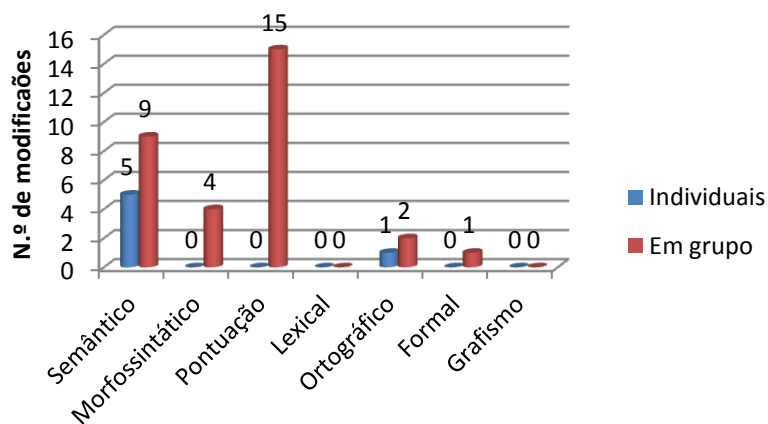
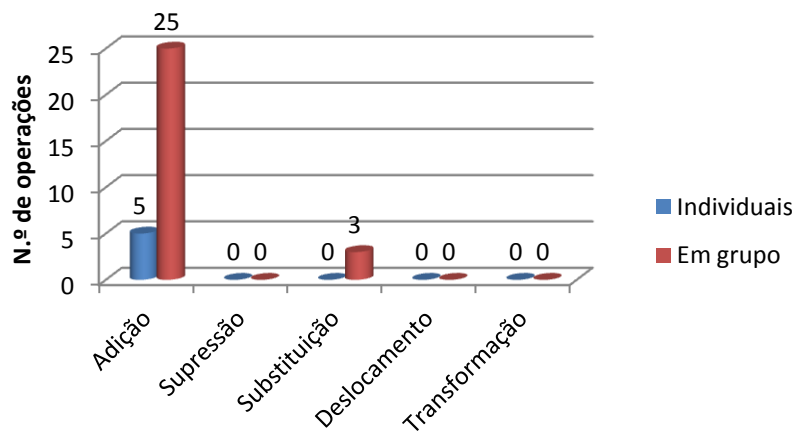


Gráfico XVI - Tipo de operações, aluno A4



5.2.5. Melhoramento do texto do aluno A5

A nível textual, o aluno A5 apenas assinala 4 modificações de superfície. Estas modificações, a nível linguístico estão relacionadas com aspetos formais. Depois do melhoramento em grupo, a nível textual, assinalam-se 9 modificações de superfície e 28 de profundidade. Em relação ao nível linguístico, o grupo assinalou 12 modificações do tipo semântico, 17 a nível da pontuação, 2 ortográficas e 6 formais. Prevalectem as operações de adição, com 26 melhoramentos e 3 substituições.

Quadro XV - Classificação das modificações do aluno A5

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	4	9
	Profundidade	0	28
	Total	4	37
Nível Linguístico	Semântico	0	12
	Morfossintático	0	0
	Pontuação	0	17
	Lexical	0	0
	Ortográfico	0	2
	Formal	4	6
	Grafismo	0	0
	Total	4	37
Tipo de operações	Adição	0	26
	Supressão	0	0
	Substituição	0	3
	Deslocamento	0	0
	Transformação	0	0
	Total	0	29

Gráfico XVII - Modificações a nível textual, aluno A5

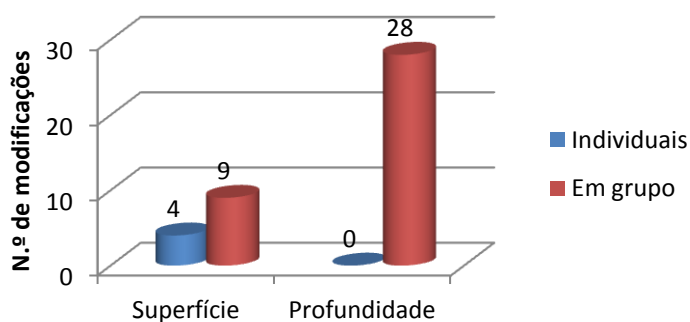


Gráfico XVIII - Modificações a nível linguístico, aluno A5

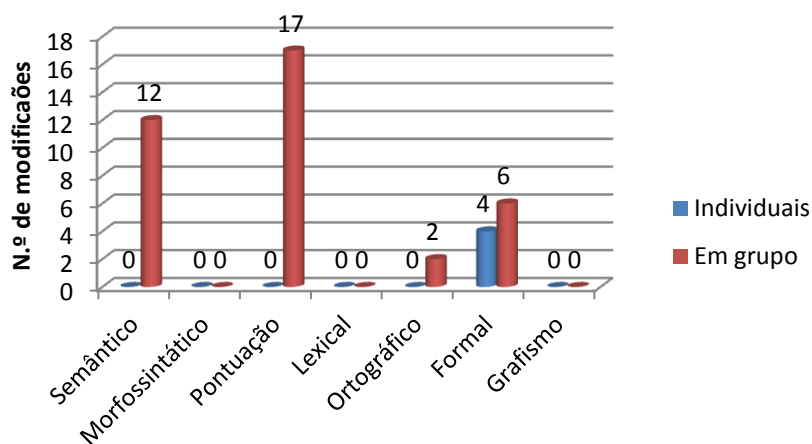
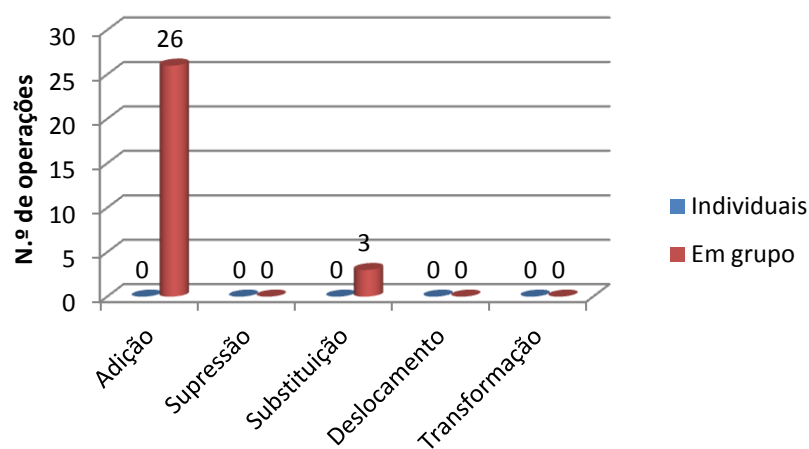


Gráfico XIX - Tipo de operações, aluno A5



5.2.6. Melhoramento do texto do aluno A6

A partir das modificações individuais do aluno A6, pode-se observar que o aluno, a nível textual, assinalou apenas 2 modificações de superfície. A nível linguístico verifica-se 1 alteração de tipo semântico e outra de pontuação. Estas duas modificações prendem-se com operações de adição.

Relativamente às modificações realizadas em grupo, a nível textual registam-se 8 modificações de superfície e 20 de profundidade. A nível linguístico, assinalam-se 11 modificações de pontuação, 9 de tipo semântico, 5 formais, 2 morfossintáticas e 1 formal. Um total de 28 revisões. De acordo com o Quadro XVI verifica-se que o grupo aplica maioritariamente operações de adição, com 16 modificações. Para além dessas alterações, também se apuram 3 substituições, 1 supressão, 1 deslocamento e 1 transformação.

Quadro XVI - Classificação das modificações do aluno A6

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	2	8
	Profundidade	0	20
	Total	2	28
Nível Linguístico	Semântico	1	9
	Morfossintático	0	2
	Pontuação	1	11
	Lexical	0	1
	Ortográfico	0	0
	Formal	0	5
	Grafismo	0	0
	Total	2	28
Tipo de operações	Adição	2	16
	Supressão	0	1
	Substituição	0	3
	Deslocamento	0	1
	Transformação	0	1
	Total	2	22

Gráfico XX - Modificações a nível textual, aluno A6

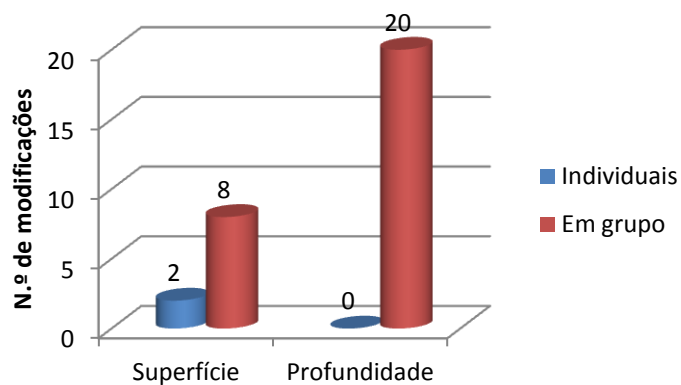


Gráfico XXI - Modificações a nível linguístico, aluno A6

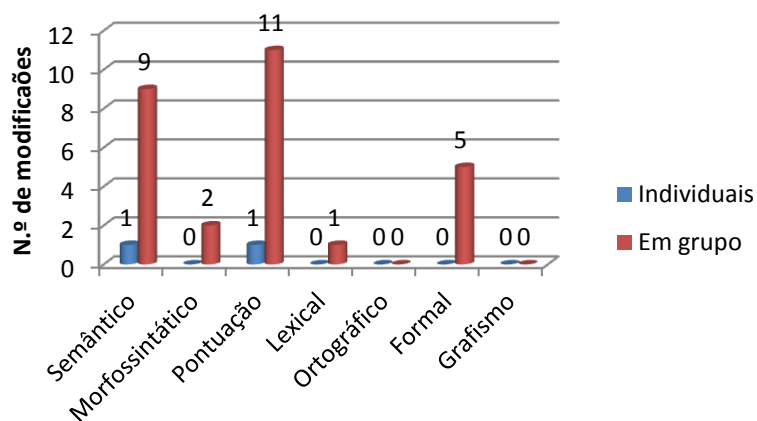
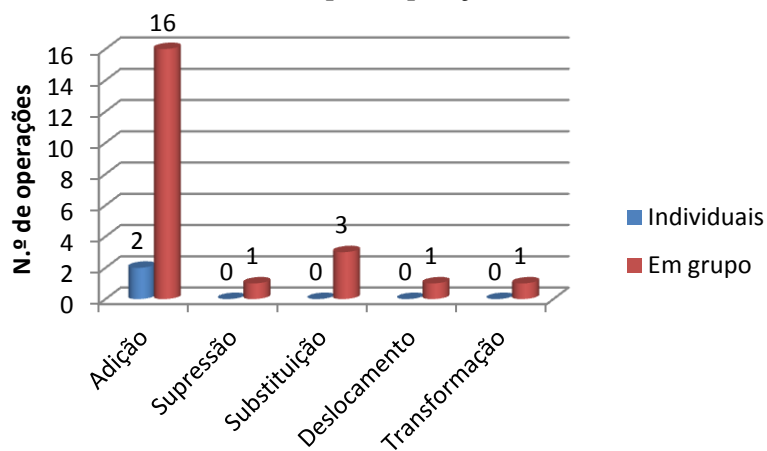


Gráfico XXII - Tipo de operações, aluno A6



5.2.7. Melhoramento do texto do aluno A7

Observando as alterações propostas pelo aluno A7, verifica-se que este, a nível textual, assinalou duas modificações de superfície e três de profundidade. A nível linguístico assinalou 3 modificações a nível da pontuação, 1 do tipo semântico e 1 formal. Quanto ao tipo de operações, registam-se 2 adições e 2 substituições.

No que diz respeito aos melhoramentos em grupo, a nível textual observam-se 4 modificações de superfície e 8 de profundidade. A nível linguístico, registam-se 6 modificações ao nível da pontuação, 2 do tipo semântico, 2 ortográficas e 2 formais. Quanto ao tipo de operações, o grupo assinalou 8 adições e 1 transformação.

Quadro XVII - Classificação das modificações do aluno A7

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	2	4
	Profundidade	3	8
	Total	5	12
Nível Linguístico	Semântico	1	2
	Morfossintático	0	0
	Pontuação	3	6
	Lexical	0	0
	Ortográfico	0	2
	Formal	1	2
	Grafismo	0	0
	Total	5	12
Tipo de operações	Adição	2	8
	Supressão	0	0
	Substituição	2	0
	Deslocamento	0	0
	Transformação	0	0
	Total	4	8

Gráfico XXIII - Modificações a nível textual, aluno A7

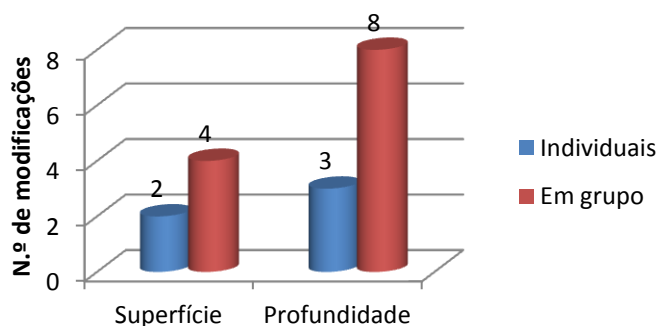


Gráfico XXIV - Modificações a nível linguístico, aluno A7

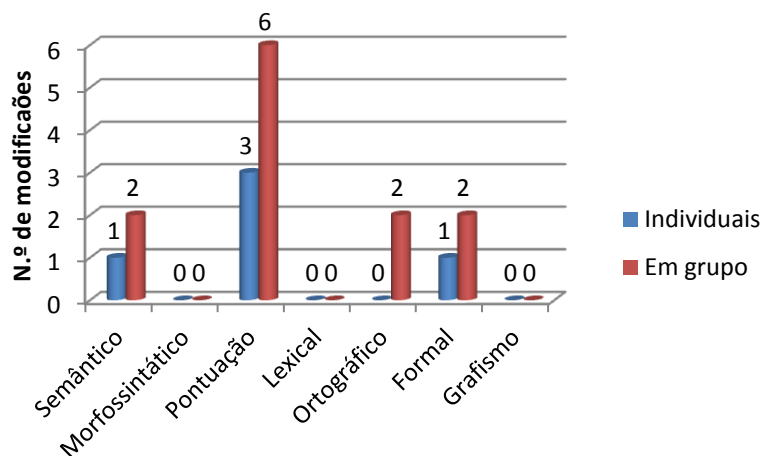
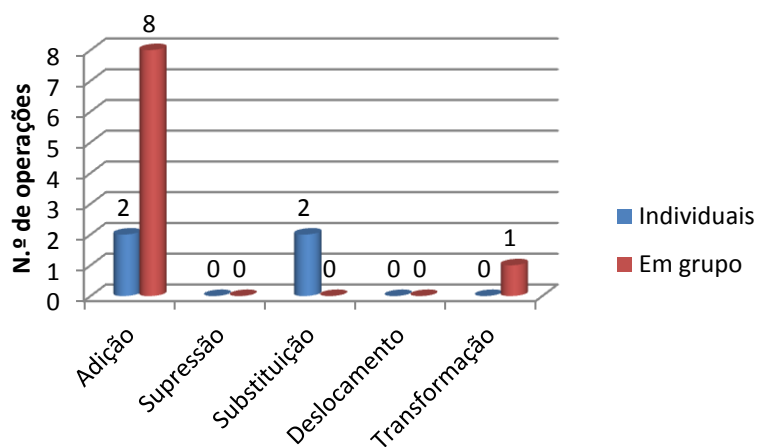


Gráfico XXV - Tipo de operações, aluno A7



5.2.8. Melhoramento do texto do aluno A8

De acordo com as modificações individuais do aluno A8, a nível textual, verifica-se que este assinalou apenas 1 modificação de superfície e 1 de profundidade. Quanto ao nível linguístico, o aluno assinalou 1 melhoramento do tipo semântico, relacionado com uma operação de adição e um melhoramento do tipo formal.

Depois dos melhoramentos de texto em grupo e segundo o Quadro XVIII, a nível textual registam-se 3 melhoramentos de superfície e 22 de profundidade. Ao nível linguístico verificam-se 16 alterações ao nível da pontuação, 6 semânticas, 2 formais e 1 do domínio da morfossintaxe. Relativamente ao tipo de operações predominam apenas adições, registando-se 23.

Quadro XVIII - Classificação das modificações do aluno A8

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	1	3
	Profundidade	1	22
	Total	2	25
Nível Linguístico	Semântico	1	6
	Morfossintático	0	1
	Pontuação	0	16
	Lexical	0	0
	Ortográfico	0	0
	Formal	1	2
	Grafismo	0	0
	Total	2	25
Tipo de operações	Adição	1	23
	Supressão	0	0
	Substituição	0	0
	Deslocamento	0	0
	Transformação	0	0
	Total	1	23

Gráfico XXVI - Modificações a nível textual, aluno A8

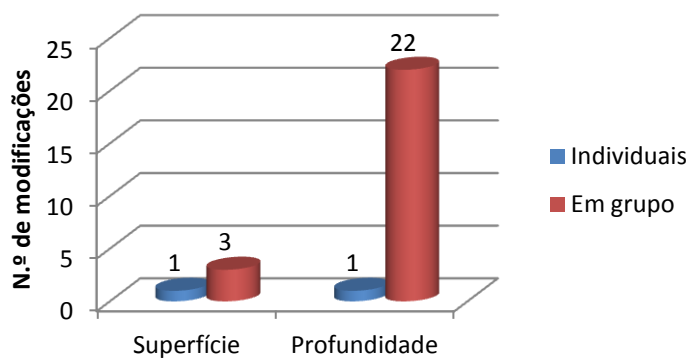


Gráfico XXVII - Modificações a nível linguístico, aluno A8

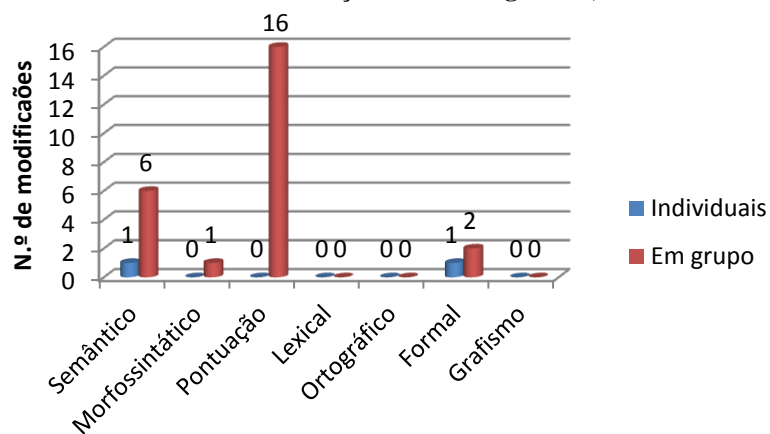
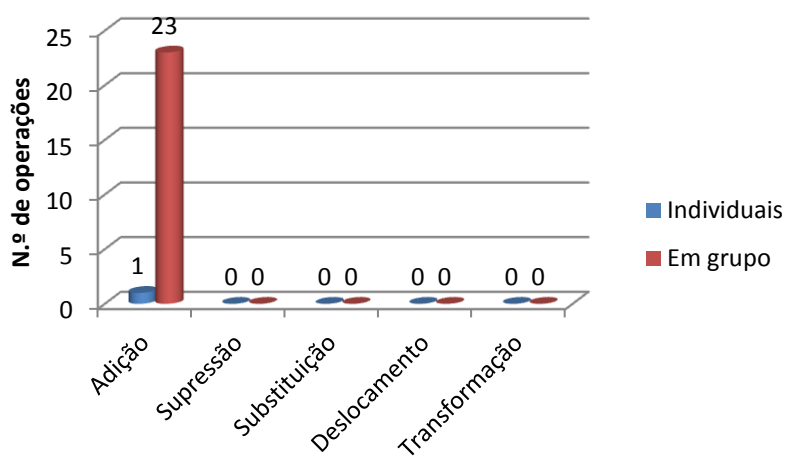


Gráfico XXVIII - Tipo de operações, aluno A8



5.2.9. Melhoramento do texto do aluno A9

Procurando analisar os melhoramentos individuais assinalados pelo aluno A9, pode-se afirmar que, a nível textual, este assinalou 2 modificações de superfície e 1 de profundidade. Quanto às modificações a nível linguístico, regista-se 1 melhoramento ao nível da pontuação, relacionado com 1 operação de substituição, 1 ortográfico e 1 formal.

Relativamente às modificações realizadas em grupo, registam-se a nível textual 35 modificações de superfície e 29 de profundidade. A nível linguístico, registam-se 19 modificações do tipo semântico, 16 ortográficas, 12 de pontuação, 9 formais, 7 morfossintáticas e 1 lexical. No que respeita ao tipo de operações efetuadas, salientam-se 23 adições, 9 substituições, 4 supressões e 2 deslocamentos.

Quadro XIX - Classificação das modificações do aluno A9

		Mod. individuais	Mod. em grupo
Nível Textual	Superfície	2	35
	Profundidade	1	29
	Total	3	64
Nível Linguístico	Semântico	0	19
	Morfossintático	0	7
	Pontuação	1	12
	Lexical	0	1
	Ortográfico	1	16
	Formal	1	9
	Grafismo	0	0
	Total	3	64
Tipo de operações	Adição	0	23
	Supressão	0	4
	Substituição	1	9
	Deslocamento	0	2
	Transformação	0	0
	Total	1	38

Gráfico XXIX - Modificações a nível textual, aluno A9

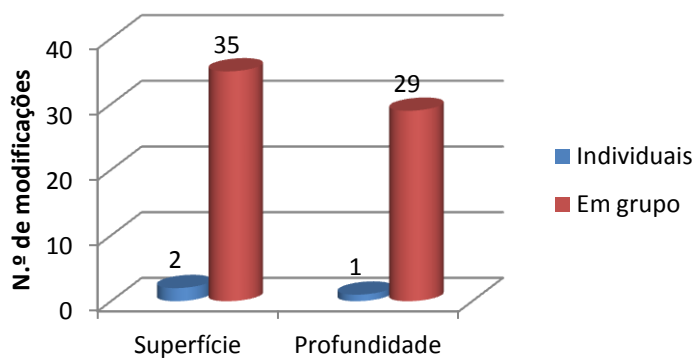


Gráfico XXX - Modificações a nível linguístico, aluno A9

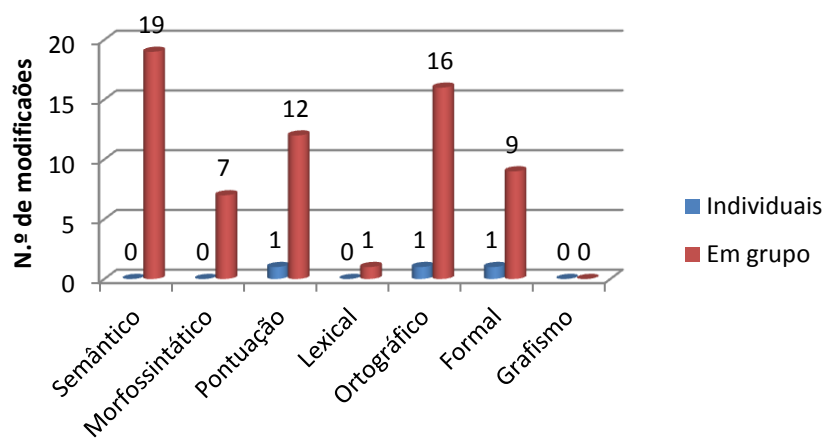
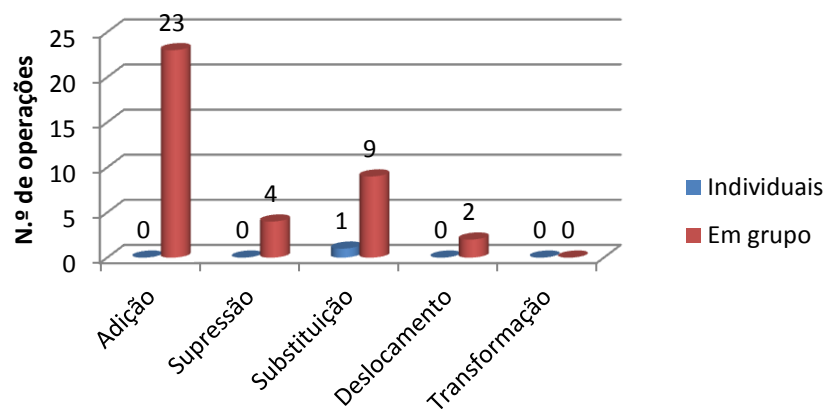


Gráfico XXXI - Tipo de operações, aluno A9



6. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos a partir deste estudo poderão proporcionar material para uma reflexão, ou aprofundar algumas questões essenciais relativas a esta temática, tais como:

- Com base nos quadros apresentados pode verificar-se que todas as crianças da amostra revelaram evolução na área da expressão escrita em situação escolar e na consciência dos processos de melhoramento de texto.
- O nível de consciência do processo de melhoramento de texto aumentou de modo considerável do primeiro momento para o terceiro, depois dos alunos terem trabalhado, individualmente e em grupo, os seus textos do quotidiano e refletido sobre as melhores práticas de aperfeiçoar a escrita.

6.1. Evolução das competências de melhoramento de texto

De um modo geral, pode-se afirmar que, perante a análise do primeiro conjunto de dados, das entrevistas do primeiro e do terceiro momentos, verificou-se, neste contexto, uma evolução da consciência da tarefa de melhoramento de texto, em todas as crianças da amostra.

Ao comparar os resultados das entrevistas realizadas aos alunos no início e no final do estudo, pode-se verificar que todos os alunos apresentam uma boa relação com a escrita. No entanto, no terceiro momento os alunos reconhecem muito mais funções da escrita do que inicialmente.

Todos reconhecem a sua função utilitária, mas nem todos consideram que escrevem bem.

No que diz respeito à consciência que cada aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto, no primeiro momento, dois terços dos alunos já têm uma representação global da tarefa e da sua função. No terceiro momento, todos os alunos mostram que têm consciência absoluta do que é o melhoramento de texto e veem-no como uma forma de aperfeiçoar a textualidade. Para além disso, um terço dos alunos demonstra ainda que adquiriu conhecimento de como e quando usar estratégias específicas para aprender ou resolver problemas.

A importância do melhoramento de texto na aprendizagem é reconhecida pelos alunos tanto no primeiro como no terceiro. No entanto, no terceiro momento os alunos já referem como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita.

No final do ano letivo, todos os alunos mostraram claramente que compreendem que o trabalho de melhoramento de texto é uma forma de rever e aperfeiçoar os seus escritos.

O facto destas crianças se terem apropriado de alguns métodos relacionados com o melhoramento de texts, não significa que este procedimento seja automático e que não se deva continuar a trabalhar estas competências na escola. Pelo contrário, a estas crianças foram introduzidos mecanismos e transferidos conhecimentos que facilitam a concretização da tarefa de melhoramento de texto. No entanto, só a prática constante e reflexiva deste tipo de atividades vai consolidar os conhecimentos adquiridos.

Podemos inferir que as dinâmicas de interação constituíram, neste caso, um fator importante para a concretização da tarefa. O trabalho cooperativo surgiu como um contexto favorável ao desenvolvimento da reflexão sobre a escrita. A quantidade de modificações de superfície e de profundidade aumentaram consideravelmente quando a tarefa era realizada em grupo.

A estratégia de aperfeiçoamento de texto permitiu a apropriação pelas crianças dos procedimentos complexos de resolução de problemas da textualidade. Quando as crianças trabalhavam em grupo evidenciavam uma evolução mais significativa, principalmente nas modificações a nível semântico e de pontuação.

Ao comparar os textos realizados no primeiro momento com outros realizados no terceiro momento, verifica-se que todos os alunos atingem na generalidade os objetivos propostos para os respetivos anos de escolaridade de acordo com o currículo em vigor (Reis, 2009).

Assim, considera-se que os alunos de 2.º ano elaboram e escrevem frases simples utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos. Para além disso, escrevem pequenas narrativas com identificação dos elementos *quem, quando, onde, o quê e como* (Anexo X).

Quanto à planificação da escrita de textos, também se verifica que todos os alunos da amostra identificam as ideias-chave a incluir num pequeno texto informativo, sobre um tema dado pelo professor. Os alunos em causa, depois de exercitarem durante algum tempo o melhoramento de textos, aperfeiçoaram bastante a escrita, respeitando muito mais as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal, com coerência nos

tempos verbais. No entanto, ainda revelam alguma dificuldade em utilizar determinantes e sinónimos para evitar a repetição de nomes, no uso adequado da pontuação. Além de detetarem com mais facilidade eventuais erros ortográficos que surgem nos seus textos ainda manifestam dificuldade em aplicar algumas regras de correspondência fonema-grafema.

Relativamente ao 4.º ano de escolaridade, todos os alunos reconheceram a importância de planificar a escrita de textos, pois facilita a sua construção (Anexo XI). Os alunos, ao terem tempo para a planificação inicial tomaram consciência de que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir um texto. Deste modo, pode-se inferir que estes atingiram o objetivo relativo à planificação de textos, mostrando que registam e organizam ideias relacionadas com os temas que pretendem escrever.

Para além deste aspeto, os alunos em causa também atingiram outros como a escrita de pequenas narrativas respeitando a sequência de acontecimentos: introdução, desenvolvimento e conclusão; a escrita de diálogos; utilizam melhor os sinais de pontuação e têm mais atenção ao melhoramento de texto.

Alguns alunos ainda manifestam alguma dificuldade em escrever com correção ortográfica, em escrever frases complexas e em melhorarem os seus textos individualmente.

Conjugando os resultados obtidos, o melhoramento de texto por alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade, surge como um processo complexo de distanciamento e apropriação. Como se pode inferir pela análise dos resultados obtidos, a evolução dos processos de melhoramento

evidenciou um crescimento evidente na comparação entre os textos originais e revistos.

Do início para o final do ano, os alunos reformularam os seus próprios textos em profundidade e com incidência significativa a nível semântico, ortográfico e de pontuação. Os melhoramentos a nível semântico prenderam-se, maioritariamente, com a deteção de insuficiência de informação ou existência de ambiguidades. O uso da pontuação, a nível de profundidade, refletiu um interesse em organizar os textos segmentando os enunciados recorrendo ao ponto final e à vírgula. Os alunos procuraram assegurar uma organização textual adequada às apreciações que foram estabelecendo.

Pode-se depreender que, no final do ano letivo, os escritos dos alunos evidenciam uma maior consciência quanto à capacidade de autorregulação das estratégias de reformulação adequadas a cada problema detetado.

6.2. Aprender em interação

Aprender a trabalhar em grupo implica partilhar valores, recursos e técnicas de trabalho. No entanto, este trabalho só será eficaz se os indivíduos respeitarem as diferenças dentro do grupo. A interação dos alunos deve basear-se no respeito e encorajamento mútuo. Para que tal aconteça o professor deverá ter um papel muito ativo nesse sentido desde o início da escolaridade básica.

A reflexão sobre a escrita surge, neste contexto, como um conjunto de atividades que se realizam regularmente e que conduzem a um desempenho melhorado no processo de escrita de textos. Esta reflexão assume um papel importante na tomada de consciência dos mecanismos da escrita, o que ocorre positivamente quando os alunos trabalham em coletivo.

A partir das interações dos alunos, pode-se observar que na tarefa de melhoramento de texto, quando um aluno se confronta com outro deteta problemas de textualidade que não detetaria por si só, por dificuldade em se distanciar em relação aos seus escritos. A dinâmica que se estabelece neste tipo de atividade permite aos alunos adquirir conquistas importantes no domínio da metatextualidade. Se a aprendizagem em cooperação não existisse, provavelmente muitos destes avanços não se fariam ou seriam muito lentos. Estes resultados vêm evidenciar a importância do trabalho de cooperação na aprendizagem das crianças com mais dificuldades, desde que a interação entre o grupo seja regulada e construtiva.

7. Conclusão

“Creio ser papel fundamental do educador valorizar a produção das crianças, mostrar-lhes as regras do jogo e fazê-las crer que estão conseguindo progredir. Acima de tudo, acreditar, ele próprio, que as crianças progridem apesar dos erros.”

(Zorzi, 1998)

Como reflexão dir-se-á que investigar não pode ser descobrir leis gerais ou verdades absolutas, mas sim, conhecer algo mais que dê ao investigador a possibilidade de se inteirar melhor de determinados assuntos.

Perante a complexidade e a exigência do processo de escrita, a relação dos alunos com a escrita corre o risco de ficar marcada pelas dificuldades que esta tarefa apresenta. Para se poder desenvolver uma relação entre os alunos e a escrita torna-se necessário proporcionar-lhes atividades que envolvam a descoberta da comunicação e da criatividade desta forma de expressão, dotando o aluno da capacidade de gerar novas relações e de decidir sobre elas.

Como se depreendeu neste estudo, este processo pode ser desenvolvido a partir de atividades como a reescrita de textos em interação, melhorando-os para se adequarem a novas situações e destinatários. A acompanhar o processo de escrita deve estar sempre presente a reflexão sobre o mesmo, ou seja, o aluno deve adquirir a capacidade de formular juízos de valor, de corrigir, de experimentar, explicitar e decidir. Só assim é que conseguirá desenvolver uma relação pessoal com a escrita.

Deste modo, a partir da abordagem teórica pela análise documental e pelo estudo feito ao tema “*A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.º CEB*”, pode-se dizer que comparando-se os produtos dos melhoramentos individuais com os produtos dos melhoramentos em grupo, os resultados revelam que a criação de rotinas e o melhoramento de textos dos próprios alunos, em pequeno grupo usando uma pedagogia colaborativa, favorecem a reflexão sobre a escrita.

A consciência dos resultados alcançados permitiu demonstrar o impacto benéfico da aprendizagem em cooperação numa turma que se tornou uma verdadeira irmandade de crescimento individual e de partilha encorajadora. Para além disso, ao longo do ano letivo, notou-se uma ótima evolução no domínio da língua escrita graças à implementação de algumas pedagogias como: a leitura de textos dos próprios alunos na sala de aula; o melhoramento de textos em coletivo; a construção de instrumentos facilitadores da gradual consciencialização dos processos, como guiões ou grelhas de correção e a produção de projetos de escrita com uma forte intensão comunicativa.

Em suma, a análise dos resultados obtidos revelou-se bastante enriquecedora, no sentido de investigar sobre a temática da escrita no início da escolaridade, de compreender como o melhoramento de texto realizado sistematicamente e em interação contribui para a aprendizagem dos próprios processos de escrita e da descoberta de meios para o desenvolvimento da competência de escrita nos alunos de 1.º CEB.

No entanto, este estudo, além de ter proporcionado a oportunidade de refletir e investigar sobre uma temática que preocupa a comunidade

docente, teve algumas limitações, das quais se salienta o reduzido número de alunos da amostra e o pouco tempo de investigação.

Com este estudo espera-se ter contribuído para uma chamada de atenção acerca dos problemas de ensino da escrita e para a necessidade de se encontrarem estratégias de implementação de bons momentos de escrita e de reflexão sobre a mesma nas aulas de Português.

Resta a satisfação da oportunidade, o empenho e o carinho com que se delineou esta caminhada e a certeza de que nada fica aqui esgotado. Pelo contrário, espera-se constituir pistas passíveis de novas abordagens, em conformidade com os percursos que cada qual deseje realizar.

8. Bibliografia

Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar a aprender a escrever - Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2007). *A Aprendizagem da Ortografia*. Porto: Edições Asa.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita - Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5 (64-76).

Barbeiro, L., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berjano, R. M. (2004). La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pré-adolescentes y los adolescentes españoles. *Revista de Education*.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Braga Inst. de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

DGIDC, & Educação, M. d. (s.d.). *Dicionário Terminológico - DGIDC - Ministério da Educação*. Obtido de DGIDC - Ministério da Educação: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ferreiro, E., & Palácio, M. (1987). *Os processos da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Figueiredo, O. M., & Figueiredo, E. B. (2003). *Dicionário Prático para o Estudo do Português - da língua aos discursos*. Porto: Edições Asa.

Goodman, Y. M. (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Houaiss, A., & Villar, M. d. (2007). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Casais de Mem Martins: Círculo de Leitores.

Instituto de Lexicologia e Lexicografia, A. d. (2001). *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.

Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Arned.

Leitores, C. d., & Larousse, E. (2009). *Larousse Enciclopédia Moderna*. Casal de Mem Martins: Círculo de Leitores.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita - Guia de Implementação do programa de Português do Ensino Básico*. DGIDC - Ministério da Educação.

Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia da Educação - 1.º Volume: Aprendizagem - Aluno*. Porto: Livpsic.

Oliveira, V. M., & Neves, D. R. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.

Ovejero, A. B., Jiménez, M. d., & Martín, J. P. (S/D). *Aprendizaje Cooperativo: Un Eficaz Instrumento de Trabajo en las Escuelas Multiculturales y Multiétnicas del signo XXI*. Obtido em 22 de novembro de 2012, de Universidade de Oviedo: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/V1n1/art7.html>

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.

Reis, C. (. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, S. V. (2007). *Projetos de Escrita*. Edições Asa.

Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Spinillo, A. G., & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Teberosky, A. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Artmed.

Teberosky, A. (2001). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Warschauer, C. (2004). Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *Voices pp.13-23*.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexos

Anexo I

(Guião da entrevista)

Guião da entrevista

Tema/ categoria	Perguntas/ subcategorias
1. A relação do aluno com a escrita.	1.1. Gostas de escrever? 1.2. Achas que escreves bem? 1.3. Escreves para quê? 1.4 Achas que se aprende quando se escreve? 1.5 O que é que achas que se aprende quando se escreve?
2. A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto.	2.1. O que achas que é o melhoramento de textos?
3. A importância do melhoramento de textos na aprendizagem.	3.1. Achas que é importante fazer o melhoramento dos textos que se escrevem? 3.3.1.Porquê? 3.2. Achas que se aprende quando se faz o melhoramento de textos? 3.3. O que é que achas que se aprende?
4. A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto.	4.1. Na nossa sala costumamos fazer melhoramento de textos? 4.1.1.Como é que fazemos? 4.2. Costumas fazer o melhoramento dos teus textos?

Anexo II

(Transcrição das entrevistas do primeiro momento)

Transcrição das entrevistas do primeiro momento

1. A relação do aluno com a escrita.

1.1. Gostas de escrever?

A1 – Gosto.

A2, A5 – Mais ou menos.

A3, A4, A6, A7, A8, A9 – Sim.

1.2. Achas que escreves bem?

A1 – Não muito bem.

A2 – Não.

A3 – Sim.

A4 – Algumas vezes.

A5 – De vez em quando.

A6, A7, A8 – Às vezes.

A9 – Mais ou menos.

1.3. Escreves para quê?

A1 – Para aprender a fazer palavras novas, escrever frases, textos, poder falar com as outras pessoas.

A2 – Para ler as histórias que fazemos.

A3 – Para aprender a escrever, ver as sílabas, para entender algumas palavras que eu não conheço.

A4 – Para aprender as palavras, os sons, as sílabas. Porque tenho de aprender.

A5 – Escrevo para aprender a ler e treinar a escrita. Para quando for grande poder ser o que quiser.

A6 – Para ter boas notas e para aprender cada vez mais a escrever corretamente.

A7 – Para saber escrever e aprender.

A8 – Para aprender, para ter imaginação, para depois eu ler o que fiz e os outros também.

A9 – Para ter imaginação, para não dar erros, para aprender a escrever.

1.4. Achas que se aprende quando se escreve?

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

1.5. O que é que achas que se aprende quando se escreve?

A1 – A escrever bem

A2 – As letras, os sons, os números.

A3 – Palavras novas, ver quando se escreve “o” ou “u” nas palavras, as sílabas.

A4 – As letras, as sílabas, as consoantes, os números, os sinais de pontuação, os símbolos da matemática.

A5 – Aprende-se a imaginar e a escrever melhor.

A6 – A escrever palavras sem erros, a escrever textos mais facilmente.

A7 – Escrever sem dar erros, para saber ler.

A8 – Como se escrevem as palavras. Aprendemos a não ter vergonha do que dizemos e escrevemos.

A9 – Aprendemos palavras difíceis, nomes de autores e a construir frases para quando construirmos um novo texto fazê-lo bem.

2. A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto.

2.1. O que achas que é o melhoramento de textos?

A1 – É ler outra vez o texto para tentar perceber os erros.

A2 – É ler o texto outra vez.

A3 – É voltar atrás para ver se está bem escrito.

A4 – Voltar a ver o texto.

A5 – Ler o texto e ver se está bem escrito.

A6 – É ler para corrigir os erros e modificar algumas frases para que fiquem melhor.

A7 – Ler outra vez o texto e corrigir os erros que a professora assinala.

A8 – É ler de novo, perceber o que escrevi e corrigir.

A9 – É voltar a ver e corrigir os erros. Ver se as frases estão bem construídas e fazer

3. A importância do melhoramento de textos na aprendizagem.

3.1. Achas que é importante fazer o melhoramento dos textos que se escrevem?

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

3.1.1. Porquê?

A1 – Porque assim conseguimos perceber melhor o texto.

A2 – Porque aprendemos mais.

A3 – Porque aprendo a não dar erros.

A4 – Para sabermos se está certo ou errado.

A5 – Porque às vezes está tudo mal escrito e as ideias estão mal organizadas, então melhoramos com a revisão de texto.

A6 – Para escrever cada vez com menos erros.

A7 – Porque quando escrevemos outra vez já sabemos escrever.

A8 – Porque assim aprendemos com os nossos erros e a não ter vergonha do que lemos ou escrevemos.

A9 – Se não melhorarmos os textos não temos criatividade e damos muitos erros.

3.2. Achas que se aprende quando se faz o melhoramento de textos?

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

3.3. O que é que achas que se aprende?

A1 – Aprende-se as palavras que não sabíamos escrever.

A2 – Os sons das letras, as palavras.

A3 – Aprende-se a ver se está bem escrito e a escrever bem.

A4 – Tudo, como é que se escreve, os símbolos da matemática, se as palavras estão certas ou erradas.

A5 – A construir melhor o texto.

A6 – A escrever sem erros e a melhorar as frases.

A7 – Aprendo a escrever melhor as palavras.

A8 – Aprende-se a escrever, a ler.

A9 – Aprendemos a escrever o texto melhor.

4. A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de textos.

4.1. Na nossa sala costumamos fazer melhoramento de textos?

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

4.1.1. Como é que fazemos?

A1 – A professora vai ao lugar dos alunos e pede para eles fazerem a correção.

A2 – Lemos e escrevemos de novo.

A3 – Costumamos voltar a ler e vimos se as frases estão bem, as que não estão mudamos.

A4 – Voltamos a ler e mudamos as palavras.

A5 – Em grupo, nós partilhamos as ideias e dizemos se está bem ou mal.

A6 – Leio o texto que fiz, vejo se tenho erros e corrijo.

A7 – Vamos ao texto mudar palavras que estão mal e encontrar outras que fiquem melhor.

A8 – Nós lemos o texto para nós e depois alto. Depois corrijo o que eu achar que está mal. Os colegas também ajudam a construir frases.

A9 – Construimos melhor as frases e não damos tantos erros.

4.2. Costumas fazer o melhoramento dos teus textos?

A1, A4, A6, A7, A8 – Às vezes.

A2 – Quando a professora pede.

A3, A9 – Sim.

A5 – Não.

Anexo III

(Grelhas de análise do conteúdo das entrevistas do primeiro momento)

Grelhas de análise do conteúdo das entrevistas do primeiro momento

Níveis		Nível 1 – O aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função.	Nível 2 – O aluno não revela muito gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade.	Nível 3 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade.	Nível 4 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem. Reconhece a sua utilidade.
Categorias e subcategorias					
Categoria 1: A relação do aluno com a escrita.			1.1. A2, A5 – Mais ou menos. (DOIS)	1.1. A1, A4, A6, A7, A8, A9 – Gosto. Sim. (SEIS)	1.1. A3 – Sim.
Subcategorias:			1.2. A2 – Não. A5 – De vez em quando.	1.2. A1 – Não muito bem. A4, A6, A7, A8 – Algumas vezes. Às Vezes A9 – Mais ou menos.	1.2. A3 – Sim.
1.1. Gostas de escrever?			1.3. A2 – Para ler as histórias que fazemos. A5 – Escrevo para aprender a ler e treinar a escrita. Para quando for grande poder ser o que quiser.	1.3. A1 – Para aprender a fazer palavras novas, escrever frases, textos, poder falar com as outras pessoas. A4 – Para aprender as palavras, os sons, as sílabas. Porque tenho de aprender. A6 – Para ter boas notas e para aprender cada vez mais a escrever corretamente. A7 – Para saber escrever e aprender. A8 – Para aprender, para ter imaginação, para depois eu ler o que fiz e os outros também. A9 – Para ter imaginação, para não dar erros, para aprender a escrever.	1.3. A3 – Para aprender a escrever, ver as sílabas, para entender algumas palavras que eu não conheço.

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função.	Nível 2 – O aluno não revela muito gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade.	Nível 3 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade.	Nível 4 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem. Reconhece a sua utilidade.
1.4. Achas que se aprende quando se escreve? 1.5. O que é que achas que se aprende quando se escreve?		1.4. A1, A4, A6, A7, A8, A9 – Sim. (SEIS) 1.5. A1 – A escrever bem. A4 – As letras, as sílabas, as consoantes, os números, os sinais de pontuação, os símbolos da matemática. A6 – A escrever palavras sem erros, a escrever textos mais facilmente. A7 – Escrever sem dar erros, para saber ler. A8 – Como se escrevem as palavras. Aprendemos a não ter vergonha do que dizemos e escrevemos. A9 – Aprendemos palavras difíceis, nomes de autores e a construir frases para quando construirmos um novo texto fazê-lo bem.	1.4 A3 – Sim. 1.5. A3 – Palavras novas, ver quando se escreve “o” ou “u” nas palavras, as sílabas.	

<p>(Continuação)</p> <p>Níveis</p> <p>Categorias e subcategorias</p>	<p>Nível 1 – O aluno não sabe o que é, nem para que serve ou associa o melhoramento de texto a outras atividades de escrita.</p>	<p>Nível 2 – O aluno define o melhoramento de textos através de alguns procedimentos possíveis, mas sem transmitir uma representação global da tarefa nem identificar a sua função.</p>	<p>Nível 3 – O aluno tem uma representação global da tarefa e da sua função, numa perspetiva de correção do que está mal.</p>	<p>Nível 4 – O aluno define o melhoramento de texto como uma forma de melhorar a textualidade, mostrando conhecimento de como e quando usar estratégias particulares para aprender ou resolver problemas, numa aproximação a uma consciência metacognitiva. (Reflexão sobre como adquirir conhecimento)</p>
<p>Categoria 2: A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto.</p> <p>Subcategoria: 2.1. O que achas que é o melhoramento de textos?</p>		<p>A2 – É ler o texto outra vez. A4 – Voltar a ver o texto.</p>	<p>A1 – É ler outra vez o texto para tentar perceber os erros. A3 – É voltar atrás para ver se está bem escrito. A5 – Ler o texto e ver se está bem escrito. A7 – Ler outra vez o texto e corrigir os erros que a professora assinala. A8 – É ler de novo, perceber o que escrevi e corrigir. A9 – É voltar a ver e corrigir os erros. Ver se as frases estão bem construídas e fazer</p>	<p>A6 – É ler para corrigir os erros e modificar algumas frases para que fiquem melhor.</p>

(Continuação) Níveis Categorias e Subcategorias	Nível 1 – O aluno considera que não se aprende nada.	Nível 2 – O aluno considera que se aprende, mas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende ou refere apenas um aspeto particular da escrita.	Nível 3 – O aluno refere como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.	Nível 4 – O aluno refere a aprendizagem de aspetos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita (conhecimento autorreflexivo).
Categoria 3: A importância do melhoramento de textos na aprendizagem. Subcategoria: 3.1. Achas que é importante fazer o melhoramento dos textos que se escrevem? 3.1.1 Porquê?		3.1. A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim. (SETE) 3.1.1 A1 – Porque assim conseguimos perceber melhor o texto. A2 – Porque aprendemos mais. A5 – Porque às vezes está tudo mal escrito e as ideias estão mal organizadas, então melhoramos com a revisão de texto. A6 – Para escrever cada vez com menos erros. A7 – Porque quando escrevemos outra vez já sabemos escrever. A8 – Porque assim aprendemos com os nossos erros e a não ter vergonha do que lemos ou escrevemos. A9 – Se não melhoramos os textos não temos criatividade e damos muitos erros.	3.1. A3, A4 – Sim. (DOIS) 3.1.1 A3 – Porque aprendo a não dar erros. A4 – Para sabermos se está certo ou errado.	

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno considera que não se aprende nada.	Nível 2 – O aluno considera que se aprende, mas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende ou refere apenas um aspeto particular da escrita.	Nível 3 – O aluno refere como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.	Nível 4 – O aluno refere a aprendizagem de aspetos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita (conhecimento autorreflexivo).
	3.2. Achas que se aprende quando se faz o melhoramento de textos? 3.3. O que é que achas que se aprende?	3.2. A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim. (OITO) 3.3. A1 – Aprende-se as palavras que não sabíamos escrever. A2 – Os sons das letras, as palavras. A4 – Tudo, como é que se escreve, os símbolos da matemática, se as palavras estão certas ou erradas. A5 – A construir melhor o texto. A6 – A escrever sem erros e a melhorar as frases. A7 – Aprendo a escrever melhor as palavras. A8 – Aprende-se a escrever, a ler. A9 – Aprendemos a escrever o texto melhor.	3.2. A3 – Sim. 3.3. A3 – Aprende-se a ver se está bem escrito e a escrever bem.	

(Continuação) Níveis	Nível 1 – O aluno não relaciona.	Nível 2 – O aluno estabelece alguma relação.	Nível 3 – O aluno relaciona claramente.	Nível 4 – O aluno relaciona claramente e explica como se faz.
Categorias e subcategorias				
Categoria 4: A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de textos.		4.1. A2 – Sim.	4.1. A1, A4, A5 – Sim. (TRÊS)	4.1. A3, A6, A7, A8, A9 – Sim. (CINCO)
Subcategoria: 4.1. Na nossa sala costumamos fazer melhoramento de textos? 4.1.1. Como é que fazemos?		4.1.1 A2 – Lemos e escrevemos de novo.	4.1.1 A1 – Sim. A professora vai ao lugar dos alunos e pede para eles fazerem a correção. A4 – Sim. Voltamos a ler e mudamos as palavras. A5 – Sim. Em grupo, nós partilhamos as ideias e dizemos se está bem ou mal.	4.1.1 A3 – Sim. Costumamos voltar a ler e vimos se as frases estão bem, as que não estão mudamos. A6 – Sim. Leio o texto que fiz, vejo se tenho erros e corrijo. A7 – Sim. Vamos ao texto mudar palavras que estão mal e encontrar outras que fiquem melhor. A8 – Sim. Nós lemos o texto para nós e depois alto. Depois corrijo o que eu achar que está mal. Os colegas também ajudam a construir frases. A9 – Sim. Construímos melhor as frases e não damos tantos erros.
4.2. Costumamos fazer o melhoramento dos teus textos?		4.2. A2 – Quando a professora pede.	4.2. A1, A4 – Às vezes. (DOIS) A5 – Não.	4.2. A3, A9 – Sim. (DOIS) A6, A7, A8 – Às vezes. (TRÊS)

Anexo IV

(Exemplo de uma folha individual para o registo das propostas de reformulação de texto)

Exemplo de uma folha individual para o registo das propostas de reformulação de texto (Aluno A3)

Produção
<p style="text-align: center;">1) A princesa sereia</p> <p>2) Um fundo do mar avia um castelo. E nesse castelo uma princesa sereia. Que era muito bonita e rica. Mas avia um 3) ladrão que queria roubala. Porque assim davão uma recompensa 4) Mas ele não conseguiu. Ele tinha 19 anos e ela tem 18 anos. E ela estava apaixonada por ele. Ele também estava apaixonado por ela. Mas o Rei não deixa que eles se casem. Eles casaram-se. Eles tinham muita loiça. E ele levou para uma tourre.</p>
Negociação/colaboração/sugestões
<p>1) - princesa 2) - do 3) - ladrão 4) - ponto final</p>

Anexo V

(Guião para o melhoramento de texto)

Guião para o melhoramento de texto

MELHORAMENTO DE TEXTO

- Ler o texto muitas vezes;
- Verificar os parágrafos e a pontuação;
- Verificar o sentido das frases:
(sujeito, predicado, complementos);
- Melhorar a letra;
- Verificar se respondi às perguntas:
 Quando? Quem?
 O quê? Onde?
 Porquê?
 O que faz?
- Usar letra maiúscula para iniciar as frases,
- Evitar a repetição de palavras,
- Verificar a ortografia (palavras bem escritas)
- Escrever de novo o texto melhorado.

Anexo VI

(Transcrição das entrevistas do terceiro momento)

Transcrição das entrevistas do terceiro momento

1. A relação do aluno com a escrita.

1.1. Gostas de escrever?

A1, A5, A9 – Gosto.

A2 – Muito

A3, A6, A7, A8 – Sim.

A4 – Mais ou menos.

1.2. Achas que escreves bem?

A1 – Eu às vezes troco as letras mas agora quando digo as palavras já não troco.

A2 – Mais ou menos, porque às vezes faço mal a letra.

A3 – Sim.

A4 – Quando quero.

A5 – Mais ou menos, porque acho que a minha letra é grande. Acho que dou alguns erros, mas agora já não dou tantos.

A6 – Sim, mas dou alguns erros.

A7 – Às vezes.

A8 – Sim.

A9 – Mais ou menos, dou alguns erros e às vezes faço frases sem sentido.

1.3. Escreves para quê?

A1 – Para aprender e para aprender com os meus erros.

A2 – Para saber escrever, ler, aprender e às vezes a escrever para os outros lerem.

A3 – Para um dia quando trabalhar saber escrever e para ter boas notas nas fichas.

A4 – Para aprender, para as outras pessoas lerem e eu próprio ler. Porque nos jogos temos de saber o que está escrito.

A5 – Para as pessoas lerem e para eu também saber escrever.

A6 – Para a professorar corrigir e ter boas notas, porque eu gosto de ter boas notas. Também escrevo para me entreter, para os outros e para afixar os trabalhos na parede.

A7 – Para não dar erros e para os meus textos ficarem cada vez melhores.

A8 – Para aprender, e para saber escrever quando tiver um emprego.

A9 – Para o meu dia-a-dia, para saber escrever na escola e fora da escola.

1.4. Achas que se aprende quando se escreve?

A1 – Sim, acho.

A2 – Muito.

A3, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

A4 – Sim, muito.

1.5. O que é que achas que se aprende quando se escreve?

A1 – Aprende-se a não dar erros nas palavras, a fazer cartas e textos.

A2 – A construir frases, a fazer parágrafos e a fazer a letra melhor.

A3 – Mais palavras que não conhecemos. Aprendemos a escrever bem as frases e os textos.

A4 – A ler, a fazer a revisão, a construir textos e frases, a escrever melhor e mais rápido.

A5 – Aprendo a não dar erros, a escrever textos e a fazer parágrafos.

A6 – Aprende-se a saber escrever melhor, palavras novas e a fazer a pontuação certa.

A7 – Aprendemos a escrever sem erros e a escrever frases mais completas.

A8 – A não dar erros, palavras novas, a ter imaginação e a construir textos.

A9 – A não errar, a melhorar a letra e a escrever melhor as frases e os textos.

2. A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto.

2.1. O que achas que é o melhoramento de textos?

A1 – É rever o texto; é ver se fizemos os parágrafos; ler muitas vezes, fazer as perguntas onde, quem, como.

A2 – É muito bom, é ler outra vez, corrigir os parágrafos, as palavras e as frases mal escritas.

A3 – É melhorar o texto, ver se tem parágrafos, vírgulas, pontos e outros sinais de pontuação.

A4 – É rever os textos, ver se há parágrafos e coisas mal escritas, se as frases estão bem feitas, é aumentar as frases com perguntas.

A5 – É verificar os textos para ver se têm erros, é melhorar as frases e o sentido do texto.

A6 – É rever o texto e mudar o que está mal. É tentar melhorar as frases e corrigir os erros.

A7 – É voltar a ler um texto, fazer perguntas ao texto e melhorar as frases que escrevo.

A8 – Melhorar os textos para que fiquem mais bonitos. É perceber o que eu fiz mal e melhorar.

A9 – É quando revemos para melhorar os textos: mudar os erros, fazer parágrafos, acrescentar palavras e alterar as frases.

3. A importância do melhoramento de textos na aprendizagem.

3.1. Achas que é importante fazer o melhoramento dos textos que se escrevem?

A1, A3, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

A2 – Muito importante.

A4 – Sim, muito.

3.1.1. Porquê?

A1 – Para o texto ficar bem escrito.

A2 – Para sabermos escrever melhor.

A3 – Porque se nós fizermos a revisão de texto o nosso texto fica mais completo.

A4 – Porque aprende-se a ler e a ler mais rápido, a saber escrever melhor e as coisas no sítio certo.

A5 – Porque os outros vão lê-lo e eu também.

A6 – Porque eu gosto de escrever cada vez melhor, sem erros e gosto que os meus textos fiquem engraçados.

A7 – Para melhorar ou mudar as frases, porque os outros vão ler o que escrevi e eu também.

A8 – Porque para aprendermos a fazer textos espetaculares.

A9 – Para os nossos textos serem mais facilmente percebidos.

3.2. Achas que se aprende quando se faz o melhoramento de textos?

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

3.3. O que é que achas que se aprende?

A1 – Aprende-se a ver o que nos falta no texto, se escrevemos bem. Aprende-se a fazer textos para os outros lerem como o do “Chocolate com pão”.

A2 – A fazer pontos finais e vírgulas, frases, textos e poemas.

A3 – Aprende-se que se deve ter mais atenção a escrever e antes de escrever devemos fazer um esquema.

A4 – A pôr os sinais de pontuação, escrever com letra maiúscula, aumentar as frases e outras coisas.

A5 – A organizar as ideias e a escrever melhor os textos.

A6 – Palavras novas, ortografia, como corrigir melhor. Se fizermos perguntas ao texto elas servem para aumentar as ideias.

A7 – Aprendo a escrever melhor os textos.

A8 – Aprende-se a fazer pontuação, parágrafos, melhorar a letra e a ver se as frases têm sentido.

A9 – Aprendemos a fazer frases corretas e a melhorar o que escrevemos inicialmente.

4. A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de textos.

4.1. Na nossa sala costumamos fazer melhoramento de textos?

A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim.

4.1.1. Como é que fazemos?

A1 – Em grupo, é mais fácil do que fazer sozinha.

A2 – Em grupo, os alunos ajudam os colegas e dão ideias para escrever mais. Fazem perguntas.

A3 – Os colegas dão ideias aos outros. Também podemos ir buscar ideias ao cartaz que construímos sobre a revisão de textos.

A4 – Em grupo, lemos outra vez e no espaço que temos em baixo escrevemos as frases bem.

A5 – Em grupo e individualmente. Lemos, mudamos as frases e voltamos a escrever melhor.

A6 – Em grupo e individualmente. Fazemos as mudanças que achamos melhor e depois voltamos a escreve-lo.

A7 – Lemos um bocadinho do texto e depois vemos se tem pontuação, sentido, parágrafos. No fim, voltamos a escreve-lo.

A8 – Lemos os textos e mudamos o que está errado. Depois escrevemos e lemos aos colegas ou colocamos no jornal. Se fizermos um esquema antes de fazer o texto já não precisamos de alterar muita coisa.

A9 – Fazer individualmente e em grupo. Lemos o texto e depois fazemos mudanças.

4.2. Costumas fazer o melhoramento dos teus textos?

A1 – Não costumo muito se não for mandada.

A2 – Sim, às vezes.

A3 – Não, só se a professora pedir.

A4 – Às vezes.

A5 – Sim, sozinha é mais difícil, em grupo é melhor.

A6 – Sim.

A7 – Às vezes.

A8 – Sim, mas às vezes esqueço-me.

A9 – Sozinho faço às vezes, mas fazemos muitas vezes em grupo na sala.

Anexo VII

(Grelhas de análise do conteúdo das entrevistas do terceiro momento)

Grelhas de análise do conteúdo das entrevistas do terceiro momento

<p>Níveis</p> <p>Categorias e subcategorias</p>	Nível 1 – O aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função.	Nível 2 – O aluno não revela muito gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade.	Nível 3 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade.	Nível 4 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem. Reconhece a sua utilidade.
	<p>Categoria 1: A relação do aluno com a escrita.</p> <p>Subcategorias: 1.1. Gostas de escrever? 1.2. Achas que escreves bem?</p>		<p>1.1. A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9 – Gosto. Muito. Sim. (SEIS) A4 – Mais ou menos.</p> <p>1.2. A1 – Eu às vezes troco as letras mas agora quando digo as palavras já não troco. A2 – Mais ou menos, porque às vezes faço mal a letra. A4 – Quando quero. A5 – Mais ou menos, porque acho que a minha letra é grande. Acho que dou alguns erros, mas agora já não dou tantos. A6 – Sim, mas dou alguns erros. A7 – As vezes. A9 – Mais ou menos, dou alguns erros e às vezes faço frases sem sentido.</p>	<p>1.1. A3, A8 – Sim. (DOIS)</p> <p>1.2. A3, A8 – Sim. (DOIS)</p>

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função.	Nível 2 – O aluno não revela muito gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade.	Nível 3 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade.	Nível 4 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem. Reconhece a sua utilidade.
1.3. Escreves para quê?		1.3. A1 – Para aprender e para aprender com os meus erros. A2 – Para saber escrever, ler, aprender e às vezes a escrever para os outros lerem. A4 – Para aprender, para as outras pessoas lerem e eu próprio ler. Porque nos jogos temos de saber o que está escrito. A5 – Para as pessoas lerem e para eu também saber escrever. A6 – Para a professorar corrigir e ter boas notas, porque eu gosto de ter boas notas. Também escrevo para me entreter, para os outros e para afixar os trabalhos na parede. A7 – Para não dar erros e para os meus textos ficarem cada vez melhores. A9 – Para o meu dia-a-dia, para saber escrever na escola e fora da escola.	1.3. A3 – Para um dia quando trabalhar saber escrever e para ter boas notas nas fichas. A8 – Para aprender, e para saber escrever quando tiver um emprego.	1.3. A3 – Para um dia quando trabalhar saber escrever e para ter boas notas nas fichas. A8 – Para aprender, e para saber escrever quando tiver um emprego.
1.4. Achas que se aprende quando se escreve?		1.4. A1, A5, A6, A7, A9 – Sim, acho. Sim. (SETE) A2, A4 – Muito. Sim, muito. (DOIS)	1.4. A3, A8 – Sim. (DOIS)	1.4. A3, A8 – Sim. (DOIS)

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função.	Nível 2 – O aluno não revela muito gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade.	Nível 3 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade.	Nível 4 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem. Reconhece a sua utilidade.
1.5. O que é que achas que se aprende quando se escreve?			<p>1.5.</p> <p>A1 – Aprende-se a não dar erros nas palavras, a fazer cartas e textos.</p> <p>A2 – A construir frases, a fazer parágrafos e a fazer a letra melhor.</p> <p>A4 – A ler, a fazer a revisão, a construir textos e frases, a escrever melhor e mais rápido.</p> <p>A5 – Aprendo a não dar erros, a escrever textos e a fazer parágrafos.</p> <p>A6 – Aprende-se a saber escrever melhor, palavras novas e a fazer a pontuação certa.</p> <p>A7 – Aprendemos a escrever sem erros e a escrever frases mais completas.</p> <p>A9 – A não errar, a melhorar a letra e a escrever melhor as frases e os textos.</p>	<p>1.5.</p> <p>A3 – Mais palavras que não conhecemos. Aprendemos a escrever bem as frases e os textos.</p> <p>A8 – A não dar erros, palavras novas, a ter imaginação e a construir textos.</p>

<div>(Continuação)</div> <div>Níveis</div> <div>Categorias e subcategorias</div>	Nível 1 – O aluno não sabe o que é, nem para que serve ou associa o melhoramento de texto a outras atividades de escrita.	Nível 2 – O aluno define o melhoramento de textos através de alguns procedimentos possíveis, mas sem transmitir uma representação global da tarefa nem identificar a sua função.	Nível 3 – O aluno tem uma representação global da tarefa e da sua função, numa perspetiva de correção do que está mal	Nível 4 – O aluno define o melhoramento de texto como uma forma de melhorar a textualidade, mostrando conhecimento de como e quando usar estratégias particulares para aprender ou resolver problemas, numa aproximação a uma consciência metacognitiva. (Reflexão sobre como adquirir conhecimento.
	<div>Categoria 2:</div> <div>A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto.</div> <div>Subcategoria:</div> <div>2.1. O que achas que é o melhoramento de textos?</div>			<div>2.1.</div> <div>A1 – É rever o texto; é ver se fizemos os parágrafos; ler muitas vezes, fazer as perguntas onde, quem, como.</div> <div>A2 – É muito bom, é ler outra vez, corrigir os parágrafos, as palavras e as frases mal escritas.</div> <div>A3 – É melhorar o texto, ver se tem parágrafos, vírgulas, pontos e outros sinais de pontuação.</div> <div>A4 – É rever os textos, ver se há parágrafos e coisas mal escritas, se as frases estão bem feitas, é aumentar as frases com perguntas.</div> <div>A5 – É verificar os textos para ver se têm erros, é melhorar as frases e o sentido do texto.</div> <div>A6 – É rever o texto e mudar o que está mal. É tentar melhorar as frases e corrigir os erros.</div> <div>A7 – É voltar a ler um texto, fazer perguntas ao texto e melhorar as frases que escrevo.</div> <div>A8 – Melhorar os textos para que fiquem mais bonitos. É perceber o que eu fiz mal e melhorar.</div> <div>A9 – É quando revemos para melhorar os textos: mudar os erros, fazer parágrafos, acrescentar palavras e alterar as frases.</div>

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno considera que não se aprende nada.	Nível 2 – o aluno considera que se aprende, mas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende ou refere apenas um aspeto particular da escrita.	Nível 3 – O aluno refere como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.	Nível 4 – O aluno refere a aprendizagem de aspetos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita (conhecimento autorreflexivo).
Categoria 3: A importância do melhoramento de textos na aprendizagem. Subcategoria: 3.1. Achas que é importante fazer o melhoramento dos textos que se escrevem? 3.1.1 Porquê?			3.1. A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 – Sim. Sim, muito. Muito importante. (SEIS) 3.1.1. A1 – Para o texto ficar bem escrito. A2 – Para saberem escrever melhor. A3 – Porque se nós fizemos a revisão de texto o nosso texto fica mais completo. A4 – Porque aprende-se a ler e a ler mais rápido, a saber escrever melhor e as coisas no sítio certo. A6 – Porque eu gosto de escrever cada vez melhor, sem erros e gosto que os meus textos fiquem engraçados. A7 – Para melhorar ou mudar as frases, porque os outros vão ler o que escrevi e eu também. A8 – Porque para aprendermos a fazer textos espetaculares.	3.1. A5, A9 – Sim. (DOIS) 3.1.1. A5 – Porque os outros vão lê-lo e eu também. A9 – Para os nossos textos serem mais facilmente percebidos.

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno considera que não se aprende nada.	Nível 2 – O aluno considera que se aprende, mas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende ou refere apenas um aspeto particular da escrita.	Nível 3 – O aluno refere como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.	Nível 4 – O aluno refere a aprendizagem de aspetos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita (conhecimento autorreflexivo).
3.2. Achas que se aprende quando se faz o melhoramento de textos?			3.2. A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 – Sim. (SEIS)	3.2. A5, A9 – Sim. (DOIS)
3.3. O que é que achas que se aprende?			3.3. A1 – Aprende-se a ver o que nos falta no texto, se escrevemos bem. Aprende-se a fazer textos para os outros lerem como o do “Chocolate com pão”. A2 – A fazer pontos finais e vírgulas, frases, textos e poemas. A3 – Aprende-se que se deve ter mais atenção a escrever e antes de escrever devemos fazer um esquema. A4 – A pôr os sinais de pontuação, escrever com letra maiúscula, aumentar as frases e outras coisas. A6 – Palavras novas, ortografia, como corrigir melhor. Se fizermos perguntas ao texto elas servem para aumentar as ideias. A7 – Aprender a escrever melhor os textos. A8 – Aprende-se a fazer pontuação, parágrafos, melhorar a letra e a ver se as frases têm sentido.	3.3. A5 – A organizar as ideias e a escrever melhor os textos. A9 – Aprendemos a fazer frases corretas e a melhorar o que escrevemos inicialmente.

(Continuação) Níveis Categorias e subcategorias	Nível 1 – O aluno não relaciona.	Nível 2 – O aluno estabelece alguma relação.	Nível 3 – O aluno relaciona claramente.	Nível 4 – O aluno relaciona claramente e explica como se faz.
Categoria 4: A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de textos. Subcategoria: 4.1. Na nossa sala costumamos fazer melhoramento de textos? 4.1.1. Como é que fazemos?			4.1. A1 – Sim. 4.1.1. A1 – Em grupo, é mais fácil do que fazer sozinha.	4.1. A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 – Sim. (OITO) A2 – Em grupo, os alunos ajudam os colegas e dão ideias para escrever mais. Fazem perguntas. A3 – Os colegas dão ideias aos outros. Também podemos ir buscar ideias ao cartaz que construímos sobre a revisão de textos. A4 – Em grupo, lemos outra vez e no espaço que temos em baixo escrevemos as frases bem. A5 – Em grupo e individualmente. Lemos, mudamos as frases e voltamos a escrever melhor. A6 – Em grupo e individualmente. Fazemos as mudanças que achamos melhor de depois voltamos a escreve-lo. A7 – Lemos um bocadinho do texto e depois vemos se tem pontuação, sentido, parágrafos. No fim, voltamos a escreve-lo. A8 – Lemos os textos e mudamos o que está errado. Depois escrevemos e lemos aos colegas ou colocamos no jornal. Se fizermos um esquema antes de fazer o texto já não precisamos de alterar muita coisa. A9 – Fazer individualmente e em grupo.

4.2. Costumas fazer o melhoramento dos teus textos?			4.2. A1 – Não costumo muito se não for mandada.	Lemos o texto e depois fazemos mudanças. 4.2. A2 – Sim, às vezes. A3 – Não, só se a professora pedir. A4 – Às vezes. A5 – Sim, sozinha é mais difícil, em grupo é melhor. A6 – Sim. A7 – Às vezes. A8 – Sim, mas às vezes esqueço-me. A9 – Sozinho faço às vezes, mas fazemos muitas vezes em grupo na sala.
---	--	--	--	---

Anexo VIII

(Quadro síntese dos diferentes níveis de consciência dos alunos)

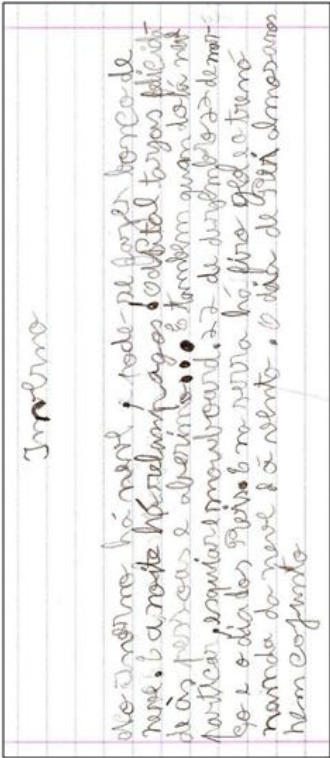
Quadro síntese dos diferentes níveis de consciência dos alunos

Categorias	Níveis de resposta
1. A relação do aluno com a escrita	<p>Nível 1 – O aluno tem uma relação indiferente com a escrita e considera que ela não tem nenhuma função.</p> <p>Nível 2 – O aluno não revela muito gosto pela escrita, mas reconhece a sua utilidade.</p> <p>Nível 3 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, mas acha que nem sempre escreve bem. Reconhece a sua utilidade.</p> <p>Nível 4 – O aluno tem uma boa relação com a escrita, ou seja, gosta de escrever e acha que escreve bem. Reconhece a sua utilidade.</p>
2. A consciência que o aluno tem acerca do que é o melhoramento de texto	<p>Nível 1 – O aluno não sabe o que é, nem para que serve ou associa a revisão a outras atividades de escrita.</p> <p>Nível 2 – O aluno define o melhoramento de textos através de alguns procedimentos possíveis, mas sem transmitir uma representação global da tarefa nem identificar a sua função.</p> <p>Nível 3 – O aluno tem uma representação global da tarefa e da sua função, numa perspetiva de correção do que está mal.</p> <p>Nível 4 – O aluno define o melhoramento de textos como uma forma de melhorar a textualidade, mostrando conhecimento de como e quando usar estratégias particulares para aprender ou resolver problemas numa aproximação a uma consciência metacognitiva. (Reflexão sobre como adquirir conhecimento)</p>
3. A importância do melhoramento de textos na aprendizagem	<p>Nível 1 – O aluno considera que não se aprende nada.</p> <p>Nível 2 – O aluno considera que se aprende, mas apresenta uma conceção vaga sobre aquilo que se aprende ou refere apenas um aspeto particular da escrita.</p> <p>Nível 3 – O aluno refere como elementos da aprendizagem os próprios procedimentos de melhoramento de texto ou diversas componentes da escrita: ortografia, pontuação, léxico.</p> <p>Nível 4 – O aluno refere a aprendizagem de aspetos da textualidade, aproximando-se de uma consciência metacognitiva sobre a escrita (conhecimento autorreflexivo).</p>
4. A compreensão que o aluno tem do que é o melhoramento de texto	<p>Nível 1 – O aluno não relaciona.</p> <p>Nível 2 – O aluno estabelece alguma relação.</p> <p>Nível 3 – O aluno relaciona claramente.</p> <p>Nível 4 – O aluno relaciona claramente e explica como se faz.</p>

Anexo IX

(Grelhas de análise do melhoramento de texto dos alunos A1, A2, A3,
A4, A5, A6, A7, A8, A9)

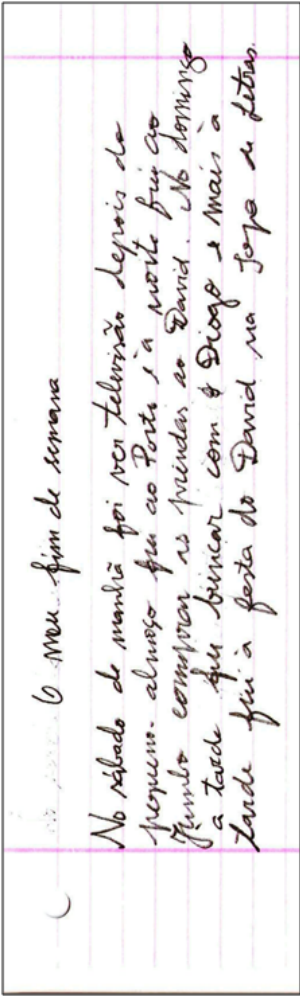
Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A1



Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>Inverno</p> <p>No Inverno há 1) neve, pode-se fazer 2) boneco de neve. E a noite há relâmpagos. O Natal trazas felicidade às pessoas e abrimo... E também quando há neve partidar, esquiar e snowboard. 3) 22 de Dezembro 22 de março e o dia dos Reis. E na serra há *firo 4) *geol e o trenó *nanda da neve e á vento. O dia de Rei almosamos nem conjunto.</p>	<p>* Erros ortográficos:</p> <p>relâmpagos, gelo, pessosa, boneco, anda, frio;</p> <p>1) falta a palavra muita;</p> <p>2) falta a palavra um;</p> <p>3) falta a palavra No e dia;</p> <p>4) falta a palavra e</p>	<p>Modificações de superfície: *</p> <p>Modificações de profundidade: 1), 2), 3), 4)</p>	<p>*Ortográfico</p> <p>1), 2), 3), 4) Semântico (adição de palavras)</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
Inverno 1) No inverno há 2) muita neve, pode-se fazer 3) bonecos de neve 4) 1) e 3) à noite há 3) relâmpagos. O Natal 3) traz felicidade às pessoas e 2) nesta época 5) recebemos 2) prendas 6). 7) Quando neva podemos praticar 4) 8) snowboard e esquiar. 2) No dia 5) 21 de dezembro 2) começa o inverno e termina a 5) 20 de março 9). 2) No inverno comemora-se o 1) Dia de Reis 2) e cantamos as “janeiras” 10), também se comemora o dia de São Valentim 10), o Natal e o Ano Novo 10). 2) Nesta estação do ano 10), na serra há 3) frio 10), 8) vento e 3) gelo 10). 7) Na neve podemos andar de trenó. 11)	Modificações de superfície: 1), 3), 4), 6), 9) Modificações de profundidade: 2), 5), 7), 8), 10), 11)	1) Formal 2) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase) 3) Ortográfico 4) Pontuação (supressão de marca de pontuação) 5) Semântico (substituição de palavra/ expressão/ frase) 6) Pontuação (substituição de sinal de pontuação) 7) Semântico (transformação de frase, período ou parágrafo) 8) Semântico (deslocação de palavras) 9) Pontuação (substituição de conector por sinal de pontuação) 10) Pontuação (adição de sinal de pontuação) 11) Semântico (supressão de frase)

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A2



Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O meu fim de semana</p> <p>No sábado de manhã 1) fui ver televisão depois do pequeno-almoço fui ao Porto 2) e à noite fui ao Jumbo comprar as prendas ao David. No domingo à tarde fui brincar com o Diogo 3) e mais à tarde fui à festa do David 4) na Sopa de Letras.</p>	<p>1) Erros ortográficos: foi-fui</p> <p>2) O que fez no Porto?</p> <p>3) Quem é o Diogo?</p> <p>4) Quem é o David</p>	<p>Modificações de profundidade: 1), 2), 3), 4)</p>	<p>1) Ortográfico</p> <p>2), 3), 4) Semântico (adição de palavra/ expressão/frase)</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
O meu fim de semana No sábado de manhã 1) fui ver televisão 2) , depois do pequeno-almoço fui ao Porto 3) às compras ao El Corte Inglés 2) , que é um centro comercial 4) . 5) À noite fui ao Jumbo comprar as prendas ao David 2) , 3) porque ele fez anos neste fim de semana. No domingo à tarde fui brincar com o 3) meu irmão Diogo e mais à tarde fui à festa do David na Sopa de Letras 2) , 3) que é um sítio onde se podem fazer festas 2) . A festa correu muito bem.	Modificações de superfície: 2) , 4) , 5)	1) Ortográfico 2) Pontuação (adição de sinal de pontuação) 3) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase) 4) Pontuação (substituição de conector por sinal de pontuação) 5) Formal
	Modificações de profundidade: 1) , 3)	

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A3

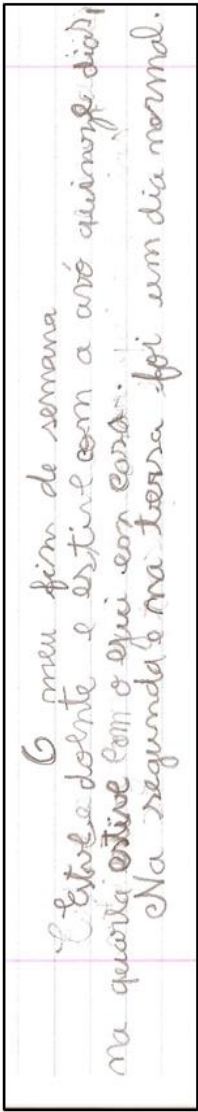
«O processo seria?»

Um filho do mal avia um castelo, e nesse castelo vivia primeira senhora. Ele era muito bonito e rico. Mas avia um ladoeiro que a queria roubalo. Depois avia um dano um reconquista. Mas ele não conseguiu. Ele tinha 19 anos e tem 18 anos. Ele estava apaixonada por ele. Ele também estava apaixonado por ela. Mas o Rei não deixa que eles se casem. Eles casaram-se, eles tinham muito longo. E ele levava para uma torre.

Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>A 1) princesa sereia</p> <p>2) Um fundo do mar avia um castelo. E nesse castelo uma princesa sereia. Que era muito bonita e rica. Mas avia um 3) ladeirão que queria roubala. Porque assim davão uma recompensa 4) Mas ele não consegiu. Ele tinha 19 anos e ela tem 18 anos. E ela estava apaixonada por ele. Ele também estava apaixonado por ela. Mas o Rei não deixa que eles se casem. Eles casaram-se. Eles tinham muita loiça. E ele levou para uma tourre.</p>	<p>1) princesa</p> <p>2) No</p> <p>3) ladrão</p> <p>4) ponto final</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 3), 4)</p> <p>Modificações de profundidade: 2)</p>	<p>1) Ortográfico</p> <p>2) Semântico (substituição de palavra/ expressão/ frase)</p> <p>3) Ortográfico</p> <p>4) Pontuação (adição de sinal de pontuação)</p>

Modificações realizadas e operações efetuadas	
Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações a nível textual Modificações de superfície: 1), 2), 4), 8), 9), 10), 11) Modificações de profundidade: 3), 5), 6), 7)
<p>A 1) princesa seria</p> <p>2) 3) No fundo do mar 1) havia um castelo 4) 2) e nesse castelo 5) vivia uma princesa seria 6), 2) que era muito bonita e rica. Mas 1) havia um 1) ladrão que queria 1) roubá-la 6), porque assim 1) davam 5) -lhe uma recompensa 7). 8) No entanto 7), ele não 1) conseguiu 5) o que queria. 3) O príncipe 7), 5) que gostava da princesa seria e queria casar com ela 7), tinha 2) dezanove anos e ela 3) tinha 2) dezoito anos. 9) Ela estava apaixonada por ele 10) e ele também estava apaixonado por ela 6), mas o 2) rei não 11) deixava que eles se 11) casassem. Eles casaram-se 5) na mesma 7), porque a mãe da princesa convenceu o rei 7). O casamento foi muito grande e durou três dias. Eles tinham muita loíça 7), 5) mas não tinham casa 7), então o rei deu-lhes uma torre para viverem. 3) O príncipe 1) levou-a para uma 1) torre 5) e viveram felizes para sempre.</p>	Categorias do nível linguístico (tipo de operações) 1) Ortográfico 2) Formal 3) Semântico (substituição de palavra) 4) Pontuação (supressão de marca de pontuação) 5) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase) 6) Pontuação (substituição de sinal de pontuação) 7) Pontuação (adição de sinal de pontuação) 8) Lexical 9) Morfossintático (supressão de palavra) 10) Pontuação (substituição de sinal de pontuação por conetor) 11) Morfossintático (substituição de palavra)

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A4



Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O meu fim de semana</p> <p>1) Estve doente e estive com a avó</p> <p>2) quinze dias, na quarta estive com o Gui 3) em casa. 4)</p> <p>Na segunda e na terça foi um dia normal. 5) 6)</p>	<p>1) Erro – estive</p> <p>2) Quem é a avó?</p> <p>3) Quem é o Gui?</p> <p>4) Casa de quem?</p> <p>5) Brincaste com quem</p> <p>6) Foste ao médico?</p>	<p>Modificações de superfície: 1)</p> <p>Modificações de profundidade: 2), 3), 4), 5), 6)</p>	<p>1) Ortográfico</p> <p>2), 3), 4), 5), 6) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase)</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O meu fim de semana 1) prolongado</p> <p>1) No fim de semana 2), eu 3) estive doente 1) com uma constipação 2), mas não fui ao médico 4). 1) Como não melhorei 2), estive com a avó 1) Isabel 2), mãe da minha mãe 2), quinze dias 5). 1) Ficámos em minha casa 2). Eu não tinha fome porque estava doente 2).</p> <p>6) Na quarta 7)-feira estive com o Gui 2), 1) que é o meu primo 2), em minha casa. 1) Ele vive no mesmo prédio que a Lorena 2).</p> <p>8) A segunda 7)-feira 2), a 3) terça 7)-feira 1) e os outros dias foram normais 2), também estive doente 2).</p>	<p>Modificações de superfície: 3), 4), 5), 6), 7), 8)</p> <p>Modificações de profundidade: 1), 2),</p>	<p>1) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase)</p> <p>2) Pontuação (adição de marca de pontuação)</p> <p>3) Ortográfico</p> <p>4) Pontuação (substituição de conector por sinal de pontuação)</p> <p>5) Pontuação (substituição de sinal de pontuação)</p> <p>6) Formal</p> <p>7) Morfossintático (adição de palavra)</p> <p>8) Morfossintático (substituição de palavra)</p>

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A5

O Natal

→ No Natal eu gosto de dar prendas e também de receber. Eu gosto de fazer réis, comer doces e também fazer a árvore de Natal.

→ A minha família faz todos os anos um almoço de Natal e cada casal traz uma prenda. Escrevemos um número no envelope da prenda e depois escrevemos um número das prendas em envelopes de um quadrado. E tiramos a sorte.

→ Para mim o Natal é uma altura de festa e de dar prendas. Carinho e brincar. Eu passo anos quase no Natal.

Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O Natal</p> <p>→No Natal eu gosto de dar prendas e também de receber. Eu gosto de fazer seias, comer doces e também fazer a árvore de Natal</p> <p>→A minha família faz todos os anos um almoço de Natal e cada casal traz uma prenda. Escrevemos um número no embrulho da prenda e depois escrevemos um número das prendas em papelinhos e dobramos em quadrado. E tiramos à sorte.</p> <p>→Para mim o Natal é uma altura de festejar 1) Dar carinho e brincar.</p> <p>Eu fasso anos quase no Natal.</p>	<p>→ Fazer parágrafo.</p> <p>1) Letra pequena</p>	<p>Modificações de superfície: →, 1)</p>	<p>→, 1) Formal</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O Natal</p> <p>1) 2) O Natal é uma festa religiosa 3). É uma época do ano 3), onde as pessoas celebram o nascimento do menino Jesus 3). Nem todas as pessoas celebram o Natal 3), por isso é importante respeitar as opiniões de todos os colegas 3).</p> <p>1) 2) Eu e a minha família celebramos esta época 3). No Natal eu gosto de dar prendas e também de receber. Eu gosto de fazer 4) ceias, 2) com a minha família 3), onde preparamos as refeições com muita dedicação 3). Costumamos comer 2) peru 3), bacalhau e doces 3), 2) como filhós e tronco de Natal 5). Também 2) adoro fazer a árvore de Natal 2) e decorar a casa com enfeites 3).</p> <p>1) A minha família faz todos os anos um almoço de Natal e cada casal 2) convidado traz uma prenda 3), 2) para trocar. 2) Então 3), escrevemos um número no embrulho da prenda e depois escrevemos 6) o número das prendas em papelinhos e dobramos em quadrado. 6) Finalmente 3), tiramos à sorte. 2) Este jogo é muito engraçado e há muita diversão 3).</p> <p>1) Para mim o Natal é uma altura de festejar 3), 1) dar carinho e brincar. 1) Eu 4) faço anos quase no Natal.</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 4), 5)</p> <p>Modificações de profundidade: 2), 3), 6)</p>	<p>1) Formal</p> <p>2) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase)</p> <p>3) Pontuação (adição de marca de pontuação)</p> <p>4) Ortográfico</p> <p>5) Pontuação (substituição de conector por sinal de pontuação)</p> <p>6) Semântico (Substituição de palavra)</p>

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A6

© Inverno

- Na primavera eu e a minha família festejamos o Ano novo e o Natal. No Natal eu e os meus parentes festejamos com a família. Na primavera eu e os meus colegas vamos a passeios e fazemos desejos. Na escola festejamos o Dia da Mãe.

- O clima muda no inverno, porque começa a vir mais frio.

- O meu primo Michael gosta de snowboard e patinagem no gelo.

- No inverno os crianças fazem bonecos de neve.

No inverno há felicidade em muitos países.

Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O Inverno</p> <p>- No inverno eu e a minha família festejamos o Ano novo e o Natal. No Natal eu abro os presentes 1) festejo-o com a família. Na passagem de ano comemos doze passas e pedimos doze desejos. Na escola festejo o Dia de Reis.</p> <p>- O clima muda no inverno, porque começa a vir mais frio.</p> <p>- O meu primo Michael faz snowboard e patinagem no gelo.</p> <p>No inverno as crianças fazem bonecos de neve.</p> <p>No inverno há felicidade em muitos sítios 2)</p>	<p>1) acrescentar um “e”</p> <p>2) acrescentar um ponto final</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 2)</p>	<p>1) Semântico (adição de palavra)</p> <p>2) Pontuação (adição de sinal de pontuação)</p>

Modificações realizadas e operações efetuadas	
Texto final com o melhoramento em grupo	
<p>O Inverno</p> <p>1) No inverno eu e a minha família festejamos o Ano 1) Novo e o Natal. 2) Nesta época eu abro os presentes 2) e brinco com a família. 3) Nós comemos frango 4), leitão e batatas fritas 4). Na passagem de ano comemos doze passas e pedimos doze desejos. Na escola festejo o Dia de Reis 4), 3) fazemos coroas e vamos cantar as janeiras.</p> <p>1) O clima muda no inverno porque 5) fica mais frio 4), 3) chove 4), neva e cai granizo.</p> <p>1) 3) Nesta estação do ano praticam-se vários desportos 4): snowboard 4), patinagem no gelo 4), esqui e várias brincadeiras 4), como 6) construção de bonecos de neve 4). O meu primo Michael 7) pratica snowboard e patinagem no gelo. 8)</p> <p>1) No inverno há felicidade em muitos sítios 3) porque é Natal e nasceu o menino Jesus 4).</p>	<p>Modificações a nível textual Modificações de superfície: 1), 2), 7) Modificações de profundidade: 3), 4), 5), 6), 8)</p> <p>Categorias do nível linguístico (tipo de operações) 1) Formal 2) Morfossintático (substituição de palavras) 3) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase) 4) Pontuação (adição de marca de pontuação) 5) Semântico (transformação de frase, período ou parágrafo) 6) Semântico (deslocação de expressão) 7) Lexical 8) Semântico (supressão de frase)</p>

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A7

O meu fim de semana

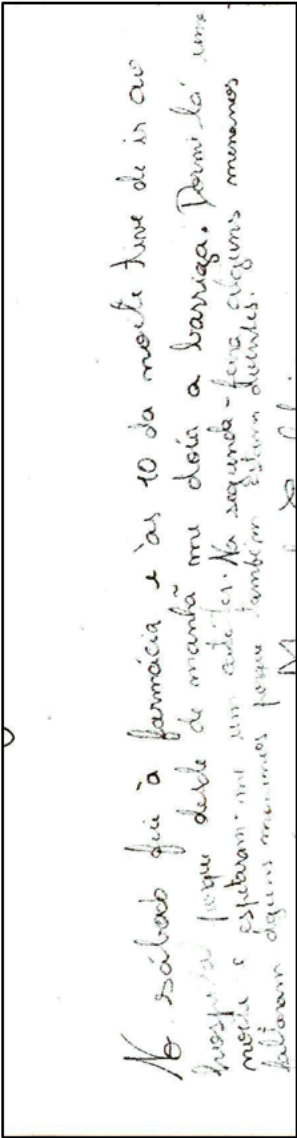
No sábado à tarde foi a festa de anos da minha irmã, foi muito divertida.

No domingo a minha mãe montei os carros de legos e à tarde fui à Benetton e a minha mãe comprou roupa para mim, para a minha irmã, passei a tarde a jogar ao futebol com os amigos que são grande para a minha idade e o meu pai provou-me a comprar para mim.

Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O meu fim-de-semana</p> <p>1) No sábado à tarde foi a festa de anos do meu irmão, foi muito divertido.</p> <p>No domingo de manhã montei os carros de legos 2) e à tarde fui à Benetton 3) e a minha mãe comprou roupa para mim e para o meu irmão, 4) assegurar fui à Trottlemann trocar um pijama que era grande para o meu irmão e o meu pai aproveitou e comprou-me uma tishert para mim.</p>	<p>1) No primeiro parágrafo, fazer parágrafo.</p> <p>2) Fazer um ponto, (porquê?)</p> <p>3) Fazer vírgula e tirar o (e).</p> <p>4) Fazer ponto.</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 3)</p> <p>Modificações de profundidade: 2), 4)</p>	<p>1) Formal</p> <p>2) Pontuação (adição de sinal de pontuação) e semântico (adição de palavra/ expressão/ frase)</p> <p>3) Pontuação (substituição de conetor por sinal de pontuação)</p> <p>4) Pontuação (Substituição de marcas de pontuação)</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual Modificações de superfície: 1), 4) Modificações de profundidade: 2), 3)	Categorias do nível linguístico (tipo de operações) 1) Formal 2) Pontuação (adição de sinal de pontuação) 3) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase) 4) Ortográfico
<p>O meu fim-de-semana</p> <p>1) No sábado à tarde foi a festa de anos do meu irmão 2). 3) A festa foi na Companhia das Festas e foram lá os colegas da escola 2). Havia muito comer e depois do lanche houve uma pinhata, foi muito divertido.</p> <p>1) No domingo de manhã 2), montei os carros de legos 2), 3) que o meu irmão recebeu nos anos 2), e à tarde fui à Benetton 2). A minha mãe comprou roupa para mim e para o meu irmão, 4) a seguir fui à 4) Throttleman trocar um pijama que era grande para o meu irmão e o meu pai aproveitou e comprou-me uma t-shirt para mim.</p>		

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A8



Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O meu fim-de-semana</p> <p>1) No sábado fui à farmácia e às 10 da noite tive de ir ao hospital porque desde de manhã me doía a barriga. Dormi lá uma noite e espetaram-me um cateter. Na segunda-feira alguns meninos faltaram porque também estiveram doentes. 2)</p>	<p>1) Fazer parágrafo.</p> <p>2) Quem?</p>	<p>Modificações de superfície: 1)</p> <p>Modificações de profundidade: 2)</p>	<p>1) Formal</p> <p>2) Semântico (adição de frase)</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O meu fim-de-semana</p> <p>1) No sábado 2), fui à farmácia e às 1 dez 3) horas da noite tive de ir ao hospital porque 2), desde manhã 2), me doía a barriga. 4) Quando lá cheguei estava muita gente à espera de consulta 2), esperei duas horas para entrar 2).</p> <p>4) O médico não foi muito simpático 2), porque andava muito atarefado 2). Ele disse que devia ser uma virose e que muitas pessoas estavam com os mesmos sintomas 2), no entanto achou que eu devia lá ficar 2). Dormi lá uma noite e espetaram-me um cateter 4) para poder levar soro e injeções. Não fiquei muito assustado 2), a minha mãe ficou comigo e até adormeci depressa 2).</p> <p>Na segunda-feira 2), 4) quando regresssei à escola 2), alguns meninos 2), 4) como o Tiago e a Érica 2), faltaram porque também estiveram doentes.</p> <p>4) Afinal passar uma noite no hospital não foi assim tão mau 2).</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 3)</p> <p>Modificações de profundidade: 2), 4)</p>	<p>1) Formal</p> <p>2) Pontuação (adição de sinal de pontuação)</p> <p>3) Morfossintático (adição de palavra)</p> <p>4) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase)</p>

Grelhas de análise do melhoramento de texto do aluno A9

O tesouro

① Dois grupos de piratas ^{mar}disputação se ^{mar}piratas das terras perdidas a lutar com os piratas do este. Lá se via piratas do este a derramar sangue a flotar na água.

Mas os piratas das terras perdidas ganharam e voltaram para as terras perdidas, para ver se o seu tesouro estava bem. Que era um mapa do tesouro e o tesouro.

Mas estavam tudo bem porque estavam o Capitão John Emberton, também chamado o arranjador de cabegas.

Os piratas só tinham um objetivo, conseguir o tesouro da caveira mas só se consegue com dois mortos inimigos.

O John disse:

- Distantes quem ir a busca do tesouro da caveira.
- Mas quem fica a tomar conta do navio? - disse o Indolente.
- Levamos-leon nonca. - disse o John.

Poseram o tesouro no meio das cargas peguntas e poseram-se a navegar em direção à rocha dos mortos.

Quando chegaram chegaram-se de os dois mortos, mas o Capitão mais quatro mosquitos atiraram-se para a água para matar dois tubarões.

Não se via nada mas os mosquitos desapareceram mas o Capitão conseguiu matar os tubarões brancos.

A rocha abriu-se e veio o tesouro num protégio nenhum e foram-no buscar mas a rocha fechou-se lentamente. E seguiu de terem passado a porta voltar para casa e o Capitão ganhou uma espada nova.

② 2º Parágrafo

③ Tem o ponto final e por uma virgula

④ erro ortográfico

Texto inicial realizado durante o 1.º período	Melhoramento que o aluno assinalou individualmente	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O tesouro</p> <p>1) Dois grupos de piratas debatião se no mar os piratas das Terras perdidas a lutar com os piratas do este 2). Só se via piratas do este a derramar sangue a flotar na água.</p> <p>Mas os piratas das Terras perdidas ganhãrão e voltar 3) para as Terras perdidas, para ver se o seu tesouro estava bem. Que era um mapa do tesouro e o tesouro. Mas estava tudo bem porque estava o capitão Jonh Embeltom, também chamado o arranjador de cabeças.</p> <p>Os piratas só tinham um objetivo, consuegrir o tesouro da caveira mas só se consegue com dois mortos inimigos.</p> <p>O Jonh disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Destaves quem ir a busca do tesouro da caveira.- Mas quem fica a tomar conta do nosso? – disse o Imediato.- Levamos com nosco. – disse o Jonh. <p>Poseram o tesouro no sítio das cargas secretas e poseram-se a navegar em direção à rocha dos mortos.</p> <p>Quando chegaram esqueceram-se de os dois mortos, mas o Capitão mais quatro marujos atirarão-se para a água para matar dois tubarões.</p> <p>Não se via nada mas os marujos desapareceram mas o Capitão conseguiu matar os tubarões brancos.</p> <p>A rocha abriu e virão o tesouro sem proteção nenhuma e foram-no buscar mas a rocha fechou-se lentamente. A seguir de terem passado a porta voltaram para casa e o capitão ganhou espada nova.</p>	<p>1) Pôr parágrafo.</p> <p>2) Tirar o ponto final e pôr uma vírgula.</p> <p>3) Erro ortográfico</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 2)</p> <p>Modificações de profundidade: 3)</p>	<p>1) Formal</p> <p>2) Pontuação (substituição de sinal de pontuação)</p> <p>3) Ortográfico</p>

Texto final com o melhoramento em grupo	Modificações realizadas e operações efetuadas	
	Modificações a nível textual	Categorias do nível linguístico (tipo de operações)
<p>O tesouro</p> <p>1) 2) Era uma vez dois grupos de piratas 2) que 3) se 4) debatiam no mar 5), os piratas das Terras 1) Perdidas 6) lutavam com os piratas do 1) Este. Só se via piratas do 1) Este a derramar sangue 2) e a 4) fluir na água.</p> <p>7) Os piratas das Terras 1) Perdidas 4) ganharam e 6) voltaram para 6) a sua terra, para ver se o seu tesouro 3) e o mapa 6) estavam bem. 8) Mas estava tudo bem porque 4) estava lá o capitão 4) John Embleton, também chamado o 4) arrancador de cabeças.</p> <p>2) Depois desta aventura 5), os piratas só tinham um objetivo, 4) conseguir o tesouro da caveira 5), mas só se consegue 8) 9) este tesouro levando para a gruta dois mortos inimigos.</p> <p>O 4) John disse:</p> <p>- 4) Desta vez querem ir 10) em busca do tesouro da caveira 11)?</p> <p>- Mas quem fica a tomar conta do nosso? – disse o 1) imediato.</p> <p>- Levamos 2) o nosso tesouro 4) connosco. – disse o 4) John.</p> <p>2) Os piratas 4) puseram o tesouro no sítio das cargas secretas e 4) puseram-se a navegar em direção à 1) Rocha dos Mortos. 1) Quando chegaram esqueceram-se 6) dos dois mortos, mas o Capitão 5), mais quatro marujos 5), 4) atiraram-se para a água para matar dois tubarões 2) e assim substituir os mortos que se esqueceram. 1) Não se via nada 5), 7) os marujos 4) desapareceram mas o Capitão 2) lançou-se à água e conseguiu matar 10) dois tubarões brancos 2) que nadavam junto ao barco.</p> <p>2) De seguida 5), colocaram os tubarões junto à gruta 5), a rocha abriu-se e 4) viram o tesouro sem proteção nenhuma 5). 10) Então foram-no buscar 5), mas a rocha fechou-se lentamente. 12) Depois de terem passado a porta 5), 2) eles voltaram para casa e o capitão ganhou 2) uma espada nova.</p>	<p>Modificações de superfície: 1), 4), 6), 7), 8), 12)</p> <p>Modificações de profundidade: 2), 3), 5), 9), 10), 11)</p>	<p>1) Formal</p> <p>2) Semântico (adição de palavra/ expressão/ frase)</p> <p>3) Semântico (deslocação de palavra)</p> <p>4) Ortográfico</p> <p>5) Pontuação (adição de sinal de pontuação)</p> <p>6) Morfossintático (substituição de palavra /expressão)</p> <p>7) Morfossintático (supressão de palavra)</p> <p>8) Semântico (supressão de palavra/ frase)</p> <p>9) Semântico (transformação de frase/ período/ parágrafo)</p> <p>10) Semântico (substituição de palavra)</p> <p>11) Pontuação (substituição de sinal de pontuação)</p> <p>12) Lexical</p>

Anexo X

(Texto do aluno A1, do 2.º ano, no final do terceiro momento)


Texto do aluno A1, do 2.º ano, no final do terceiro momento

Vamos construir uma história com o Alfa!!

Imagina que no final do ano letivo o nosso amigo Alfa te leva para viajar com ele. Constrói uma história onde nos contes a tua aventura e depois publica-a no *Jornalinho* para a partilhares com os teus colegas.

PLANO DA HISTÓRIA

Personagens: eu, dragão Alfa Luna /	Onde? no planeta na- quimeta /	Quando? no verão /
--	--	---------------------------------



O que aconteceu? Que aventuras tiveram? O dragão empurrou o caminho para cima em 14 dias. O Alfa foi para a planície.	Problemas na viagem: a nave ficou sem gasolina e caíram no planeta vizinho.
---	---

Final da história:
 acabaram para o planeta terra!

A viagem ao planeta maçaneta

Nós fomos eu e o Alfa fomos ao planeta maçaneta, eu gostei muito dele e encontrei a Luana e gostei da Luana. Quando nós fomos embora passamos com o nimate a navi ficou sem gasolina e nós fomos ao planeta Lunita e nós ficamos assustados quando apareceu um dragão adulto. Ele distraiu-se e nós metemos gasolina. Quando saímos o dragão pediu-nos nós já nós tínhamos sido embora. Nós apareceram meteoritos na caminho nós passamos por cima e depois chegamos a casa e chegamos ao planeta terra.



Verifica se cumpriste cada um dos aspetos abaixo indicados no texto que escreveste:

	SIM	NÃO	O que vou melhorar...
Dei um título adequado à minha história?	X		
Escrevi um texto de acordo com o plano ?	X		
Contei o que aconteceu na história?	X		
Dei um final à história?	X		
Fiz os parágrafos necessários?		X	X
Comecei as frases com letra maiúscula ?	X		
Utilizei corretamente os sinais de pontuação ?	X		
As frases que escrevi têm sentido?	X		
Escrevi corretamente as palavras ?	não sei		

Anexo XI

(Texto do aluno A6, do 4.º ano, no final do terceiro momento)

Texto do aluno A6, do 4.º ano, no final do terceiro momento

Planificação

Introdução

- Quem? Gata/andorinha / vento / sol / nuvens.
- Quando? Num bela manhã de verão.
- Onde? Há muito, muito tempo.

Desenvolvimento

- O que aconteceu? A gata queria comer a amiga andorinha.
- Porquê? A gata já não comia há uma semana.

Conclusão

- Como se resolveu? Os amigos vento, sol e nuvens resolveram aparecer.

Esformado

Há muito, muito tempo numa bela manhã de verão uma gata esfomeada, de não comer à uma semana, era amiga de uma andorinha.

A gata foi falar com a andorinha e perguntou-lhe:

- Como é que estás andorinha?
- A andorinha respondeu:
- Eu estou bem e tu?
- Eu não por isso, porque já não como há uma semana.

A gata queria comer a andorinha, mas não conseguiu porque apareceu o vento muito apalado. Ele disse:

+ Trago aqui um bocadinho de comida de cada parte do mundo. O gato começou a comer e ficou cheio. De repente apareceu a nuvem a dar garrafas de água. E por fim apareceu o sol a aquecer e a aquecer toda a gata. A gata perdeu uma amiga por tentar comê-la. Mas vale esperar do que começar a delirar.

